

3.º CICLO

HISTÓRIA

O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?

Daniela Vidal de Almeida

D

2019



Daniela Vidal de Almeida

O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em História,
orientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

dezembro de 2019

O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?

Daniela Vidal de Almeida

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em História, orientada pela Professora
Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Presidente:

Professor Doutor Jorge Fernandes Alves

Vogais:

Doutor Oldimar Pontes Cardoso

Professora Doutora Raquel Pereira Henriques

Professor Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Aos meus pais, António e Salete.

Índice

Declaração de honra	vii
Agradecimentos	viii
Resumo	x
Abstract	xi
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas e Esquemas	xvii
Siglas	xviii
Primeiras palavras	1
Capítulo 1: Educação Histórica e Passados Dolorosos	16
1.1. Conceitos Relevantes para a Investigação	16
1.1.1. Educação	17
1.1.2. Educação Histórica e Didática da História	17
1.1.3. Consciência Histórica	21
1.1.4. Memória, Ressentimento e Reconciliação	23
1.1.5. Ensino de Passados Dolorosos	31
1.1.6. Evidência Histórica	37
1.1.7. Multiperspetiva e Verdade Históricas	39
1.1.8. Questões Socialmente Vivas	43
1.2. Os <i>The Troubles</i> na Irlanda do Norte (1969-2007)	46
1.2.1. Nota Introdutória	46
1.2.2. Uma História conturbada, um passado recente	47
1.2.3. A divisão de uma nação	48
1.2.4. Algumas questões por detrás dos <i>The Troubles</i>	51
1.2.5. <i>Northern Ireland Civil Rights Association</i> – NICRA	53
1.2.6. <i>The Troubles</i>	58
1.2.7. O princípio do fim	74
1.2.8. As memórias que perduram	76
Síntese do Capítulo	80
Capítulo 2: O sistema de ensino da Irlanda do Norte desde a primeira metade do século XX até à atualidade	82
2.1. A estrutura do sistema educativo da Irlanda do Norte	82
2.1.1. <i>Controlled Schools</i>	84
2.1.2. <i>Catholic Maintained Schools</i>	84
2.1.3. <i>Voluntary Grammar Schools</i>	85
2.1.4. <i>Integrated Schools</i>	85

2.1.5. <i>Irish Medium Schools</i>	85
2.1.6. Escolas Especiais e Escolas Independentes	86
2.2. O sistema de ensino da Irlanda do Norte na primeira metade do século XX	87
2.3. Segregação e Escolas Integradas.....	106
2.3.1. Antes das Escolas Integradas	106
2.3.2. Escolas Integradas.....	108
2.4. Reforma do sistema educativo da Irlanda do Norte na segunda metade do século XX até à atualidade – um processo de aperfeiçoamento	110
2.4.1. As reformas dos anos 60 e 70.....	110
2.4.2. <i>Education Reform (NI) Order -ERO 1989</i>	111
2.4.3. O final dos anos 1990 e o início do século XXI	116
2.4.4. A reforma curricular: <i>The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007</i>	119
3.1. Considerações relativas à disciplina de História na Irlanda do Norte	126
3.2. <i>The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007</i> , a disciplina de História no nível secundário	131
3.3. <i>Non-Statutory Guidance for History, Key Stage 3, 2007</i>	135
3.4. GCSE e GCE – Os exames de História no <i>Key Stage 4</i> e no <i>Key Stage 5</i>	141
3.4.1. <i>CCEA GCSE Specification in History, Key Stage 4, 2017</i>	142
3.4.2. <i>CCEA GCE Specification in History, Key Stage 5, 2016</i>	146
3.4.3. Os <i>The Troubles</i> no Currículo de Educação Religiosa	151
Síntese do Capítulo.....	158
Capítulo 4: Procedimentos metodológicos	161
4.1. A natureza da investigação.....	161
4.2. Questões para o processo de investigação	161
4.2.1. Estudo Exploratório.....	162
4.3. Caracterização dos participantes do estudo	163
4.3.1. <i>Escola A</i>	165
4.3.2. <i>Escola B</i>	167
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	169
4.4.1. Instrumentos de recolha de dados	170
4.4.2. Análise de Conteúdo.....	174
4.5. Questões éticas.....	176
4.6. Problemas de Investigação	178
Capítulo 5: O ensino e aprendizagem dos <i>The Troubles</i> , na Irlanda do Norte – estudo de caso	179

5.1. <i>Maintained e Controlled Schools</i> , na região de Mid Ulster, Irlanda do Norte - breves considerações	179
5.3. <i>Controlled School – Escola B</i>	243
Síntese do Capítulo.....	318
Capítulo 6: Análise dos exames CCEA GCSE de História, entre 2011 e 2019	323
6.1. GCSE de História, 2011	323
6.2. GCSE de História, 2012	326
6.3. GCSE de História, 2013	329
6.4. GCSE de História, 2014	331
6.5. GCSE de História, 2015	334
6.6. GCSE de História, 2016	338
6.7. GCSE de História, 2017	339
6.8. GCSE de História, 2018	342
6.9. GCSE de História, 2019	345
Síntese do Capítulo.....	348
Capítulo 7: <i>Let them think, let them talk</i> - Apresentação e análise dos dados recolhidos ..	354
7.1. As conceções de alunos e professores, na <i>Escola A</i> e na <i>Escola B</i>	354
Síntese do Capítulo.....	431
8. Conclusão	438
9. Considerações Finais	444
10. Bibliografia	447
10.1. Legislação.....	458
10.2. Sebentas Escolares.....	459
10.3. Manuais Escolares.....	460
10.4. Word Wide Web.....	461
Anexos	468
Anexo 1.....	469
Mapa número 2: Mapa da Irlanda do Norte	469
Anexo 2.....	470
Corações Magoados, palavras e gestos difíceis de esquecer	470
Anexo 3.....	479
Questionário aberto aplicado aos alunos do ano 11 e 12, da <i>Escola A</i> e da <i>Escola B</i>	479
Anexo 4.....	481
Entrevista por carta aplicada aos Professores de História e de Religião, da <i>Escola A</i> e da <i>Escola B</i>	481
Anexo 5.....	482

A – Carta de Apresentação <i>Escola A</i>	482
B – Carta de Apresentação <i>Escola B</i>	483
Anexo 6.....	484
Apresentação do projeto às escolas participantes neste estudo.....	484
Anexo 7.....	488
Religious Education within the Northern Ireland Curriculum, 2007	488
Anexo 8.....	490
Categorização das respostas dadas pelos alunos da <i>Escola A</i> e <i>Escola B</i>.....	490
Anexo 9.....	511
Respostas dadas pelos alunos ao inquérito por questionário aplicado na <i>Escola A</i> e na <i>Escola B</i>	511
Anexo 10.....	556
Categorização dos dados recolhidos	556
Anexo 11.....	562
Respostas dadas pelos Professores da <i>Escola A</i> e da <i>Escola B</i>	562

Declaração de honra

Declaro que a presente tese é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Aveiro, 26 de setembro 2019

Daniela Vidal de Almeida

Agradecimentos

Quando decidi candidatar-me ao Doutorado de História, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, soube imediatamente quem queria que me acompanhasse nesta aventura. A Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro acompanhou-me no meu Mestrado e, por isso, eu sabia que só ela podia ser a minha Orientadora. À Professora Cláudia agradeço todos os ensinamentos, acompanhamento, paciência e disponibilidade, mas acima de tudo, a sua amizade.

Um agradecimento muito especial à minha família, aos meus pais, António e Salete, ao meu irmão Rui, à minha cunhada Ana e à minha avó Laurinda, porque sempre acreditaram em mim, apoiaram-me e compreenderam o compromisso com a minha tese, mesmo que isso significasse menos tempo para estarmos juntos.

Ao John, meu noivo e futuro marido, não há palavras suficientes para agradecer o seu apoio, paciência e compreensão. Nem sempre foi fácil conciliar o meu trabalho com a tese e, ainda, com a vida pessoal. Mas o John fez com que tudo fosse mais fácil, o seu apoio e pensamento positivo fizeram com que sempre acreditasse em mim e nunca desistisse deste projeto.

Agradeço ainda aos meus futuros sogros, Berny e Liam, e cunhada Christine. Esta família adotou-me, apoiou-me e acreditou em mim. Os seus ensinamentos sobre os *The Troubles* foram essenciais para que percebesse este conflito, de uma forma mais pessoal.

Não posso esquecer a minha querida amiga e colega Lourda Herron, Professora de História há quase 40 anos, e que tanto me ensinou sobre este conflito. Foi com ela que este projeto nasceu. A ela devo-lhe os primeiros passos desta investigação.

Um agradecimento muito especial ao meu colega e amigo M. Kennedy, por ter partilhado comigo tantas leituras sobre os *The Troubles*. Foi com a sua ajuda que consegui ter acesso a obras cruciais para este estudo, obras quase impossíveis de encontrar hoje em dia. Dejo ao Mr. Kennedy uma reforma feliz.

Ao Mr. Devlin, Tony Devlin, Diretor e Professor, que dedicou a sua vida ao ensino e às suas crianças, um exemplo de humanismo e bondade; a ele agradeço todos os ensinamentos, os conselhos, as oportunidades e as conversas que partilhámos. Lamento que tenha partido tão cedo.

Um agradecimento muito especial às direções da *Escola A* e da *Escola B*, particularmente às suas Diretoras, (e ex-Diretor), às Diretoras do Departamento de História e demais docentes, funcionários e alunos. Sem a disponibilidade e participação destas pessoas, este estudo não seria possível. Eu sei que não é fácil para uma escola da Irlanda do Norte abrir as suas portas a uma desconhecida para investigar algo tão pessoal, doloroso e ainda tão presente na sua sociedade. Agradeço, portanto, por estarem sempre disponíveis, por responderem tão amavelmente a todas as perguntas que coloquei e por me receberem sempre com um sorriso.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que me ajudaram a recolher a informação necessária para esta investigação: funcionários das Bibliotecas de Cookstown, Belfast e Armagh *Irish and Local Studies*, funcionários do *Public Record Office of Northern Ireland*, do *SPO Legislation – Statutory Publications Office*, do *Curriculum Policy Team*, do *Department of Education Northern Ireland* e, finalmente, CCEA – *Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*.

E, por fim, um agradecimento especial aos meus amigos, aos de sempre e aos mais recentes, às minhas tias e tios de coração, às minhas vizinhas e demais familiares, pelo apoio incondicional.

Este projeto nem sempre foi fácil. Dar aulas a tempo inteiro e fazer uma tese de doutoramento é um processo cansativo, exigente e que impõe muitos sacrifícios. Mas, não podia estar mais feliz por tudo o que conquistei, por tudo o que aprendi e por concluir este desafio.

Resumo

Esta investigação pretende compreender de que forma os jovens da Irlanda do Norte aprendem o seu passado doloroso mais recente: os *The Troubles*.

Este conflito interno, conhecido comumente por *The Troubles*, teve início em 1969 e prolongou-se por mais de três décadas. Os *The Troubles* tiveram na sua génese uma divisão profunda da sociedade Norte-Irlandesa: por um lado, a facção nacionalista, maioritariamente católica, defendia a reunião da Irlanda do Norte com a República da Irlanda, enquanto que a facção unionista, maioritariamente protestante, defendia a permanência no Reino Unido. Esta divisão, acompanhada por uma profunda segregação da sociedade, desigualdade de direitos e discriminação, fez com que os dois grupos entrassem em conflito. Ao longo de mais de 30 anos de discórdia, quase 4000 pessoas morreram, muitos lares foram desfeitos e muitas vidas ficaram suspensas.

Assim, uma vez que este foi um capítulo marcante na História da Irlanda do Norte, com importantes consequências para o momento que se vive atualmente, desenvolveu-se uma investigação de modo a compreender de que forma os alunos aprendem e sentem este passado doloroso, uma vez que a segregação da sociedade da Irlanda do Norte é especialmente evidente nas escolas deste território. Para tal, decidiu-se elaborar um estudo de caso, levado a cabo numa escola católica e numa escola protestante. Esta investigação encontra-se dividida em duas partes: numa primeira fase procede-se à análise de fontes documentais que permitem perceber o sistema de ensino deste território, para além da prática letiva adotada pelas duas escolas em análise; numa segunda fase, faz-se a análise dos dados recolhidos através dos instrumentos de recolha de dados aplicados nas duas escolas em estudo, ou seja, um inquérito por questionário aplicado aos alunos dos anos 11 e 12 destas duas escolas e uma entrevista aplicada aos professores de História e de Religião.

É através da análise de todos os dados recolhidos, ao longo desta investigação, que é possível refletir sobre a forma como os *The Troubles* são ensinados aos mais jovens, quais as ideias prévias que possuem e de que forma são influenciados pelo meio que os rodeia.

Palavras-chave: Educação Histórica, Passados Dolorosos, Memória, Multiperspetivas Históricas.

Abstract

This research aims to investigate how young people in Northern Ireland learn their painful past, *The Troubles*.

This internal conflict, commonly known as *The Troubles*, began in 1969 and lasted for more than three decades. The Troubles had in their genesis a profound division of the Northern Irish society, two different groups battled for two different ideas: the nationalist faction, mainly catholic, fought for the reunion of Northern Ireland with the Republic of Ireland, while the unionist faction, mostly protestants, advocated staying in the United Kingdom. This division, accompanied by a profound segregation of society, inequality of rights and discrimination, led to the two groups clashing. Over than 30 years of discord, nearly 4000 people died, many homes were broken, and many lives were affected.

Thus, as this was a milestone in the History of Northern Ireland, with important consequences for the present day, research has been developed to ascertain how students learn this painful past, as the segregation of the Northern-Irish society is especially evident in its schools. It was decided to conduct a case study, carried out in a catholic school and in a protestant school. This investigation was divided into two parts: in the first phase, we proceeded to the analysis of documentary sources that would allow us to understand the Educational System of this territory, in addition to the teaching practice adopted by the two schools under analysis; in the second phase, the information collected by the data collection instruments, applied in the two schools, were analysed: a questionnaire survey applied to the students of year 11 and year 12 and an interview applied to the History and Religion teachers.

After the analysis of the data collected, it is possible to reflect on how the young people of Northern Ireland learn about *The Troubles*, the sources of their knowledge and how they are influenced by their surroundings.

Keywords: Historical Education, Painful Past, Memory, Multiperspective.

Índice de Figuras

Figura	Página
Imagem n.º 1: Bandeiras representantes da facção católica, na Irlanda do Norte.	2
Imagem n.º 2: Bandeiras representantes da facção católica, na Irlanda do Norte.	3
Imagem n.º 3: Bandeira representante da facção protestante, na Irlanda do Norte.	3
Imagem n.º 4: Bandeira representante da facção protestante, na Irlanda do Norte.	4
Imagem n.º 5: Bandeiras representantes da facção protestante, na Irlanda do Norte.	4
Imagem n.º 6: Campanha de sensibilização, na Irlanda do Norte.	5
Imagem n.º 7: Imagem publicada pelo jornal <i>The Irish News</i> no dia 20 de julho de 2018.	7
Imagem n.º 8: <i>Foundation Stage</i> .	120
Imagem n.º 9: <i>Key Stages 1 e 2</i> .	120
Imagem n.º 10: <i>Key Stage 3</i> .	121
Imagem n.º 11: <i>Key Stage 4</i> .	121
Imagem n.º 12: <i>Environment and Society: History, The Minimum content</i> .	134
Imagem n.º 13: <i>Curriculum Objectives and Key Elements</i> .	138
Imagem n.º 14: <i>Subject Content – CCEA GCE Specification in History</i> .	150
Imagem n.º 15: Sebenta escolar “What is History?”.	184
Imagem n.º 16: Manual Escolar “The Middle Ages”.	185
Imagem n.º 17: Cadernos de Atividades pertencentes ao manual “The Middle Ages”.	186
Imagem n.º 18: Ficha de Trabalho pertencentes ao manual “The Middle Ages”.	186
Imagem n.º 19: Manual escolar “Ireland 1169-1500”.	188
Imagem n.º 20: Manual escolar “The Medieval Realms”.	189
Imagem n.º 21: Sebenta escolar: “The Normans come to Ireland”.	190
Imagem n.º 22: “Life in a Medieval Town, 1066-1500” Apresentação <i>PowerPoint Boardworks</i> .	191
Imagem n.º 23: “Black Death, 1066-1500” Apresentação <i>PowerPoint Boardworks</i> .	191
Imagem n.º 24: Ficha de Trabalho n.º 19 “Black Death” <i>Boardworks</i> .	192
Imagem n.º 25: Ficha de Trabalho n.º 8 “Attacking and Defending a Castle” <i>Boardworks</i> .	192
Imagem n.º 26: Árvore Genológica Apresentação <i>PowerPoint Boardworks</i> .	193
Imagem n.º 27: Barra Cronológica 1066-1485 Apresentação <i>PowerPoint Boardworks</i> .	193
Imagem n.º 28: Exemplos de questões colocadas no teste de outubro para o ano 8.	194
Imagem n.º 29: Exemplos de questões colocadas no exame de Natal para o ano 8.	195
Imagem n.º 30: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 8.	196
Imagem n.º 31: Manual escolar “Ireland 1500-1900”.	202
Imagem n.º 32: Sebenta escolar “History Year 9”.	203
Imagem n.º 33: “Oliver Cromwell – Hero or Villain” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	205
Imagem n.º 34: Vídeos “Oliver Cromwell – Hero or Villain”.	205
Imagem n.º 35: “Henry VIII” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	205
Imagem n.º 36: “Bloody Mary” Tópico presente no VLE.	206
Imagem n.º 37: Exemplos de questões colocadas no exame de Natal para o ano 9.	207

Imagem n.º 38: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 9.	208
Imagem n.º 39: Sebenta escolar “Welcome to the 20th Century”.	213
Imagem n.º 40: Sebenta escolar “Welcome to the 20th Century”.	215
Imagem n.º 41: Manual escolar “A Study after 1900”.	217
Imagem n.º 42: Manual escolar “A Study after 1900” – Os <i>The Troubles</i> .	218
Imagem n.º 43: “First World War - Causes” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	219
Imagem n.º 44: “First World War – Introduction” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	219
Imagem n.º 45: “First World War – Early days of War” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	219
Imagem n.º 46: “Causes of the First World War History– Interactive”.	220
Imagem n.º 47: Vídeos “First World War”.	220
Imagem n.º 48: “Suffragettes” VLE e Apresentação <i>PowerPoint</i> .	220
Imagem n.º 49: “Suffragettes” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	221
Imagem n.º 50: Vídeo “Suffragettes”.	221
Imagem n.º 51: Holocausto, Apresentação <i>PowerPoint</i> .	222
Imagem n.º 52: Holocausto Apresentação <i>PowerPoint</i> .	223
Imagem n.º 53: “The Holocaust Interactive”.	223
Imagem n.º 54: “The Holocaust Interactive”.	224
Imagem n.º 55: Vídeos Holocausto.	224
Imagem n.º 56: Exemplos de questões colocadas no teste de outubro e dezembro para o ano 10.	225
Imagem n.º 57: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 10.	226
Imagem n.º 58: “Nazi Germany Hitler’s Rise to power” Apresentação <i>PowerPoint Board-works</i> .	228
Imagem n.º 59: Vídeos “Germany”.	228
Imagem n.º 60: “Nazi Germany Timeline”.	228
Imagem n.º 61: Vídeo “Understanding Northern Ireland (Reform and Reaction: 1960-1968).	230
Imagem n.º 62: Vídeo “No Go: The Free Derry Story”.	231
Imagem n.º 63: Manual escolar “History for CCEA GCSE”.	233
Imagem n.º 64: Manual escolar “Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland”.	235
Imagem n.º 65: Manual escolar “Ireland a Divided Island”.	236
Imagem n.º 66: Manual escolar “Conflict in Ireland – A modern world study”.	236
Imagem n.º 67: “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”.	237
Imagem n.º 68: “Changing Relationships: Britain, NI, Ireland 1965-1985”.	237
Imagem n.º 69: Vídeos “Changing Relationships: Britain, NI, Ireland 1965-1985”.	238
Imagem n.º 70: “Timeline Cold War 1945-1991”.	239
Imagem n.º 71: “The Cold War Interactive 1950-1991” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	239
Imagem n.º 72: “Cold War 1945-1991”.	240
Imagem n.º 73: “Why study History Intro” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	245
Imagem n.º 74: Esquema “What is History?”.	246
Imagem n.º 75: “Who am I?”.	246

Imagem n.º 76: “What is History” Conceitos Chave Apresentação <i>PowerPoint</i> .	247
Imagem n.º 77: “Evidence Over-View” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	247
Imagem n.º 78: “Critical Thinking” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	248
Imagem n.º 79: “Motte & Bailey” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	250
Imagem n.º 80: “Black Death” Apresentação <i>PowerPoint Boardworks</i> .	250
Imagem n.º 81: “The Battle of Hastings”.	251
Imagem n.º 82: “Dermot and the Normans”.	253
Imagem n.º 83: “The Norman Legacy” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	253
Imagem n.º 84: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	254
Imagem n.º 85: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	255
Imagem n.º 86: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	255
Imagem n.º 87: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	256
Imagem n.º 88: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	257
Imagem n.º 89: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.	257
Imagem n.º 90: “Why are things significant 2015” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	260
Imagem n.º 91 : “The Renaissance” Vídeo.	260
Imagem n.º 92: “Why are things significant 2015” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	261
Imagem n.º 93: “The world strange” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	261
Imagem n.º 94: “Letter about new places”.	262
Imagem n.º 95: “The native peoples” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	263
Imagem n.º 96: “Indian quiz” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	263
Imagem n.º 97: “Henry VIII” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	266
Imagem n.º 98: “Henry VIII Saint or Sinner?” Ficha de trabalho.	266
Imagem n.º 99: “Edward VI” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	266
Imagem n.º 100: “Changes made by Bloody Mary” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	267
Imagem n.º 101: “The Elizabeth Settlement” Ficha de trabalho.	267
Imagem n.º 102: “Queen Elizabeth I” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	268
Imagem n.º 103: “The Spanish Armada” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	269
Imagem n.º 104: “The Spanish Armada problem solving game” Ficha de Trabalho.	269
Imagem n.º 105: “Gunpowder plot worksheet” Ficha de Trabalho.	271
Imagem n.º 106: “Gunpowder plot worksheet” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	271
Imagem n.º 107: “James VI worksheet” Ficha de Trabalho.	271
Imagem n.º 108: “Migration” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	273
Imagem n.º 109: “How do the Irish feel” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	273
Imagem n.º 110: “Europe in 1688” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	275
Imagem n.º 111: “The Williamite Wars” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	276
Imagem n.º 112: Manual Escolar “KS3 History”.	277
Imagem n.º 113: Manual Escolar “KS3 History”.	277
Imagem n.º 114: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.	278
Imagem n.º 115: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.	279

Imagem n.º 116: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.	280
Imagem n.º 117: “List of people” Ficha de Trabalho.	282
Imagem n.º 118: “The 20th Century” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	283
Imagem n.º 119: “WWI Trench Warfare” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	284
Imagem n.º 120: “The 20th Century” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	284
Imagem n.º 121: “Propaganda question sheet” Ficha de Trabalho.	285
Imagem n.º 122: “Look at Evidence” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	285
Imagem n.º 123: “Photos” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	286
Imagem n.º 124: “Treatment of the Jews” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	287
Imagem n.º 125: “Why remember” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	288
Imagem n.º 126: “Why remember” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	289
Imagem n.º 127: “Ulster Day” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	292
Imagem n.º 128: “Ulster Day” Ficha de Trabalho.	292
Imagem n.º 129: “Troubles events” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	293
Imagem n.º 130: “Ulster Day” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	293
Imagem n.º 131: <i>Vila Setembro</i> “During the Troubles” Documento.	294
Imagem n.º 132: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.	295
Imagem n.º 133: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.	296
Imagem n.º 134: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.	297
Imagem n.º 135: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.	298
Imagem n.º 136: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.	299
Imagem n.º 137: Manual Escolar “From Kaiser to Fuhrer: Germany 1900-45”.	301
Imagem n.º 138: Manual Escolar “From Kaiser to Fuhrer: Germany 1900-45”.	301
Imagem n.º 139: Sebenta Escolar “Nazis Policies and Actions in Europe, 1933-1939 – The Early Years 1933-36”.	302
Imagem n.º 140: Sebenta Escolar “Nazis Policies and Actions in Europe, 1933-1939 – Increasing Ambitions 1936-37”.	303
Imagem n.º 141: “Foreign Policy Intro” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	303
Imagem n.º 142: “Hitler’s foreign policy - Anschluss with Austria” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	304
Imagem n.º 143: “Nazi foreign policy” Palavras-chave.	304
Imagem n.º 144: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.	305
Imagem n.º 145: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.	306
Imagem n.º 146: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.	306
Imagem n.º 147: Vídeo: “Northern Ireland in 1960s”.	307
Imagem n.º 148: “Ireland in the Early 20 th Century”.	307
Imagem n.º 149: “Northern Ireland: Majority Rule”.	308
Imagem n.º 150: “Northern Ireland: T. O’Neill’s actions”.	308
Imagem n.º 151: “Northern Ireland: Key Words”.	308
Imagem n.º 152: Sebenta Escolar “The Cold War in Europe: 1945 to 1968”.	309
Imagem n.º 153: “Cold War in Europe: 1945-1968 – Key Terms”.	309

Imagem n.º 154: “Democracy vs Dictatorship”.	310
Imagem n.º 155: Sebenta Escolar “The German Revolution 1918-1920 and the origins of the Nazi Party”.	311
Imagem n.º 156: “The Weimar Constitution”.	311
Imagem n.º 157: “The Ruhr Invasion and hyperinflation: The impact on Weimar Politics”.	311
Imagem n.º 158: “The Gestapo and SS” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	312
Imagem n.º 159: “Nazi Anti-Semitism” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	312
Imagem n.º 160: “The Gestapo and SS” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	312
Imagem n.º 161: “Impact of WWI on Russia”.	313
Imagem n.º 162: “Why was the Tsar forced to abdicate in March 1917?”.	313
Imagem n.º 163: Sebenta Escolar “The Stalinist Economy”.	314
Imagem n.º 164: “Rússia 1914-1941” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	314
Imagem n.º 165: “The Bolshevik consolidation of power” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	314
Imagem n.º 166: “The Ulster problem” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	315
Imagem n.º 167: “The Ulster problem” Apresentação <i>PowerPoint</i> .	315
Imagem n.º 168: Sebenta Escolar “The Nationalism Party Pack”.	316
Imagem n.º 169: Sebenta Escolar “Campaign against Home Rule 1911-1914”.	317
Imagem n.º 170: Fonte ‘A’ e ‘B’ do GCSE de História, FT, 2015.	335
Imagem n.º 171: Fonte ‘C’ do GCSE de História, HT, 2015.	336
Imagem n.º 172: Fonte ‘A’ do GCSE de História, FT, 2017.	340
Imagem n.º 173: Fonte ‘B’ do GCSE de História, FT, 2017.	340
Imagem n.º 174: Fonte ‘A’ do GCSE de História, HT, 2017.	341
Imagem n.º 175: Fonte ‘B’ do GCSE de História, HT, 2017.	341
Imagem n.º 176: Fonte ‘C’ do GCSE de História, HT, 2017.	342
Imagem n.º 177: Fonte ‘A’ do GCSE de História, 2018.	343
Imagem n.º 178: Fonte ‘B’ do GCSE de História, 2018.	343
Imagem n.º 179: Fonte ‘C’ do GCSE de História, 2018.	344
Imagem n.º 180: Fonte ‘A’ do GCSE de História, 2019.	345
Imagem n.º 181: Fonte ‘B’ do GCSE de História, 2019.	346
Imagem n.º 182: Fonte ‘C’ do GCSE de História, 2019.	346

Índice de Mapas

	Página
Mapa n.º 1: Mapa da República da Irlanda	46

Índice de Tabelas e Esquemas

Tabela	Página
Tabela n.º 1: Identificação dos docentes entrevistados na Escola A.	166-67
Tabela n.º 2: Identificação dos docentes entrevistados na Escola B.	168
Tabela n.º 3: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola A</i> , ano 8.	180
Tabela n.º 4: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola A</i> , ano 9.	197
Tabela n.º 5: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola A</i> , ano 10.	209
Tabela n.º 6: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola B</i> , ano 8.	243
Tabela n.º 7: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola B</i> , ano 9.	258-59
Tabela n.º 8: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, <i>Escola B</i> , ano 10.	281
Tabela n.º 9: Temas abordados pelos exames GCSE de História CCEA (<i>Foundation e Higher Tier</i>) entre 2011-2019.	348-49

Esquema	Página
Esquema n.º 1: Atual sistema de ensino Norte-Irlandês	82-83
Esquema n.º 2: Tipos de escola na Irlanda do Norte: ensino primário e secundário.	86-87

Siglas

A2	Advanced GCE Course
ACT	All Children Together
AIA	Anglo Irish Agreement
AQA	Assessment and Qualifications Alliance
AS	Advanced Subsidiary
CCEA	Council for the Curriculum, Examinations and Assessment
CCMS	Council for Catholic Maintained Schools
DE	Department of Education
DHAC	Derry Housing Action Committee
DUP	Democratic Unionist Party
EA	Educational Authority
ECNI	Equality Commission Northern Ireland
EDEXCEL-Pearson	Pearson qualifications
FT	Foundation Tier
GCE	General Certificate of Education
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GnaG	<i>Comhairle na Gaelscolaíochta</i> - Irish Medium Education
HT	Higher Tier
IRA	Irish Republican Army
INLA	Irish National Liberation Army
KS 1,2,3,4,5	Key Stage 1,2,3,4,5
LP	Labour Party
LVF	Loyalist Volunteer Force
NI	Northern Ireland
NICC	Northern Ireland Curriculum Council

NICED	Norther Ireland Council for Education Development
NICIE	Northern Ireland Council for Integrated Education
NICRA	Northern Ireland Civil Rights Association
NIHRC	Northern Ireland Human Rights Commission
NILP	Northern Ireland Labour Party
NIO	Northern Ireland's Office
NISEC	Northern Ireland Schools Examination Council
OCR	Oxford Cambridge and RSA Examinations
PIRA	Provisional Irish Republican Army
PSNI	Police Service of Northern Ireland
RUC	Royal Ulster Constabulary
SAQ	Social Acute Questions
SAS	Special Air Service
SDLP	Social Democratic and Labour Party
SEN	Special Education Needs
TRC	Transfer Representatives Council
UDA	Ulster Defence Association
UDR	Ulster Defence Regiment
UPNI	Unionist Party of Northern Ireland
UUUC	United Ulster Unionist Council
UVF	Ulster Volunteer Force
VLE	Virtual Learning Environment

Primeiras palavras

A Irlanda do Norte é uma região extremamente complexa, onde certos aspetos da sua vida política, social e religiosa não passam despercebidos aos olhares mais atentos.

Aparentemente, este território apresenta-se igual a qualquer outra parte integrante do Reino Unido. Contudo, esta pequena Província encerra em si uma história difícil e rica, com acontecimentos que têm vindo a moldar as suas gentes, a sua paisagem e o seu caminho.

A Irlanda do Norte foi criada entre 1921 e 1922 após o que ficou definido como *The Partition of Ireland*, ou seja, a divisão da Irlanda. A Norte ficaram seis concelhos¹ pertencentes ao Reino Unido, devido à concentração maioritária de cidadãos protestantes. Os restantes vinte e seis concelhos ficaram a pertencer à recém-criada República da Irlanda, onde viviam maioritariamente cidadãos católicos. A ilha irlandesa ficou, assim, dividida entre Norte e Sul, entre católicos e protestantes, e as consequências desta divisão acabaram por moldar esta região até à atualidade.

Quando se compara a realidade portuguesa com o contexto da Irlanda do Norte, há muitos aspetos que se destacam, particularmente a nível ideológico e religioso. Em Portugal, não é frequente vermos igrejas de vários *ethos* religiosos numa mesma vila², a definir a paisagem. Também não é comum a existência de bairros divididos por *ethos* religiosos, com bandeiras e pinturas a assinalar esta divisão territorial³. Também não frequentamos escolas públicas católicas ou escolas públicas protestantes. Esta, porém, é a realidade da Irlanda do Norte, onde as áreas católicas e protestantes estão bem definidas, onde os alunos frequentam escolas públicas com *ethos* diferentes, escolas que têm horários e meios de transportes segregados, de forma a evitar o contacto entre estudantes e, assim, potenciais confrontos e influências.

¹ *Counties*.

² A Vila Setembro (nome fictício) onde se realizou o estudo apresentado nesta tese possui: uma igreja católica, uma igreja protestante, uma igreja presbiteriana, uma igreja metodista e uma igreja baptista.

³ Divisão das vilas em áreas protestantes ou áreas católicas; localidades mistas onde as comunidades se dividem por ruas católicas ou ruas protestantes; asfalto e passeios para peões pintados com as cores da bandeira do Reino Unido, (em sinal de uma rua/localidade protestante); demarcação de território ou habitações com bandeiras do Reino Unido ou com bandeiras Irlandesas; divisão das instituições de ensino em: escolas católicas, escolas protestantes, escolas gaélicas e escolas integradas. Áreas desportivas, áreas de lazer, cabeleireiros, restaurantes (...) católicos ou protestantes.

A presença de bandeiras nas Vilas da Irlanda do Norte é uma constante que define a identidade dos seus habitantes e é um exemplo claro da demarcação territorial neste território.

Estas bandeiras podem ser da República da Irlanda, do Reino Unido, dos grupos paramilitares, do regimento Paraquedista do Reino Unido, ou bandeiras cujo significado remonta à História da ilha irlandesa, em séculos bastante recuados.

Seguem-se alguns exemplos de bandeiras que adornam as ruas da Irlanda do Norte:



Imagem n.º 1: Bandeiras representantes da facção católica, na Irlanda do Norte.

Legenda: Bandeira da República da Irlanda e bandeira Irlandesa *Golden Sunburst*⁴, na Irlanda do Norte.

Fonte: Fotografia da autora, maio de 2019.

⁴ “In early 1900 the Irish republican activist and feminist Countess Markievicz founded the Iníonacha na hÉireann, a radical women’s organisation which used an embroidered version of the golden sunburst as a badge on a blue sash worn over the shoulder. Later in 1909 the Gal Gréine was also adopted by the IRB-sponsored Fianna Éireann (FÉ), an Irish scouting organisation which was to play a prominent role in the Irish Revolution of 1916-1923 (...) or the Irish Republican Army (IRA). The FÉ flag was designed by Countess Markievicz and initially resembled the original manuscript version with a **golden (yellow) sunburst placed in the lower half of the banner as a semi-circle or centrally as a round circle on a blue background** (much later the sun was shown emerging from the bottom right-hand corner). (...) **The fifteen points of the sunburst were interpreted within the movement as representing the twelve points of the medieval Fianna’s legendary “code of honour” and the three elements of the Fianna motto: Glaine ár gcroí, neart ár ngéag agus beart de réir ár mbriathar “The purity of our hearts, the strength of our limbs and our commitment to our promise”** (since 1980 this slogan has been used by the Sciathán Fiannóglaigh or Rangers’ Wing, the special forces unit of Óglaigh an hÉireann or Defence Forces Ireland).” <https://ansionnachfionn.com/seanchas-mythology/an-gal-greine>. Consultado a 12.05.2019.



Imagem n.º 2: Bandeiras representantes da facção católica, na Irlanda do Norte.

Legenda: Enfeites para a celebração do *St Patrick day*, na Irlanda do Norte. Fonte: Fotografia da autora, março de 2017.



Imagem n.º 3: Bandeira representante da facção protestante, na Irlanda do Norte.

Legenda: Bandeira do Regimento Paraquedista do Reino Unido⁵. Fonte: Fotografia da autora, maio de 2019.

⁵ Esta e outras bandeiras foram colocadas, recentemente, nas ruas protestantes da Irlanda do Norte. O seu significado está relacionado com a acusação do “Soldado F”, relativamente às mortes ocorridas no *Bloody Sunday*, de 1972. Estas bandeiras demonstram o “apoio” da população Unionista e *loyalist* ao Regimento Paraquedista do Reino Unido.



Imagem n.º 4: Bandeira representante da facção protestante, na Irlanda do Norte.

Legenda: Bandeira do Reino Unido. Fonte: Fotografia da autora, junho de 2019.



Imagem n.º 5: Bandeiras representantes da facção protestante, na Irlanda do Norte.

Legenda: Bandeiras da Irlanda do Norte do Reino Unido. Fonte: Fotografia da autora, junho de 2019.

Foi, pois, por esta realidade ser tão diferente daquela que conhecia em Portugal, que se questionou esta segregação tão evidente. Apesar de se ter conhecimento da História da Irlanda do Norte, acreditava-se que a população tinha seguido em frente com a sua vida, deixando para trás o seu passado violento. A realidade, porém, é outra.

A resposta à pergunta sobre a origem desta segregação encontra-se no conflito armado que opôs comunidades vizinhas, católicos contra protestantes, desigualdades sociais, laborais, políticas que culminaram na morte de cerca de quatro mil pessoas e que feriu muitas mais, deixando lares e famílias despedaçados. Este conflito teve formalmente início em 1969 e prolongou-se até ao início do século XXI, tendo ficado mundialmente conhecido por *The Troubles*. Os *The Troubles* fazem parte do passado da Irlanda do Norte, mas apresentam-se ainda como um passado muito recente e presente na sociedade do século XXI. Este conflito lacerou inúmeras famílias, causou dor e afetou todos os habitantes desta Província. Há ainda quem não tenha conseguido deixar o período *The Troubles* no passado e que continue a viver e a promover a segregação, a perseguição e o preconceito. Muitos cidadãos continuam ainda a viver na sombra dos grupos paramilitares, exibem as suas bandeiras nas suas casas e ainda conduzem ataques contra os seus compatriotas. Esta realidade é ainda visível e bem presente na sociedade contemporânea. É, também, uma área de preocupação para as autoridades locais. Perante esta realidade, foi lançada, recentemente, uma campanha de sensibilização contra os grupos paramilitares que ainda hoje existem na Irlanda do Norte, como é possível verificar na imagem seguinte:



Imagem n.º 6: Campanha de sensibilização, na Irlanda do Norte.

Legenda: Campanha de sensibilização contra os grupos paramilitares, na Irlanda do Norte. Fonte: Fotografia da autora, outubro de 2018.

Mas este não é o único exemplo da atualidade do tópico *The Troubles*, na sociedade Norte-Irlandesa.

Os ataques levados a cabo por grupos paramilitares são ainda uma realidade, fazendo com que os *The Troubles* e os seus efeitos sejam ainda um tópico muito presente na comunicação social desta Província.

O exemplo mais recente prende-se com a morte de uma jornalista de 29 anos, durante um confronto entre a polícia (PSNI) e o grupo autoproclamado *New IRA*, na cidade de London-Derry⁶, no dia 18 de abril de 2019. A jornalista Lyra McKee foi morta a tiro, quando “(...) a gunman fired shots towards police officers in Derry's Creggan area at about 23:00 BST on Thursday. Mobile phone footage taken by a bystander during the rioting appears to show a masked gunman crouching down on the street and opening fire with a handgun. Ms McKee, who was standing near a police 4x4 vehicle, was wounded”⁷, como declarou a polícia (PSNI), da Irlanda do Norte. A morte desta jornalista abalou, profundamente, a Irlanda do Norte.

Anteriormente, em fevereiro de 2019, o memorial que presta homenagem aos oito homens protestantes que morreram no ataque denominado “Teebane Attack” foi mais uma vez vandalizado. Este memorial possui o nome dos oito trabalhadores que morreram quando uma bomba foi colocada debaixo da sua carrinha, pelo grupo IRA.⁸ Este tipo de ataque é recorrente e faz com que a animosidade entre católicos e protestantes não tenha fim à vista.

Também no início de 2019, registou-se uma explosão de um carro bomba na cidade de Derry, num sábado à noite, à porta de um Tribunal. Momentos antes de a bomba explodir, é possível ver, nas imagens CCTV disponibilizadas pela polícia (PSNI), um grupo de jovens a caminhar no passeio junto ao carro bomba. Felizmente, não houve feridos a documentar e quatro homens entre os 20 e os 45 anos foram presos, acreditando-se que estes pertenciam ao grupo paramilitar *New IRA*⁹.

⁶ Derry ou London-Derry – Derry é o nome atribuído pelos cidadãos católicos e London-Derry é a designação dada pelos cidadãos protestantes. Neste estudo, adotar-se-á a designação Derry, por ser a mais usada na ilha Irlandesa.

⁷ <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-47985469>. Consultado a 12.05.2019.

⁸ Notícia completa em: <https://www.irishnews.com/news/northernirelandnews/2019/02/13/news/teebane-memorial-paint-attack-treated-as-sectarian-hate-crime-1550972/>. Consultado a 30.07.2019.

⁹ Para mais informações, consultar o link: <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-46937061> . Consultado a 21.01.2019.

Para além disso, no verão de 2018, mês de julho, o jornal *The Irish News* noticiava que o grupo *New IRA* fora responsável por ataques feitos contra a polícia de Derry, onde se pode ler: “In the statement, which was signed ‘T O’Neill’, the group said: The Irish Republican Army¹⁰ claim responsibility for the rifle and grenade attacks carried out by our active service units in Derry against the crown forces¹¹.” Para além disso, a notícia publica ainda uma fotografia impressionante, onde se pode ver um membro das forças policiais da Irlanda do Norte e um grupo de atacantes, incluindo uma criança, munidos de *cocktails* Molotov, prontos a serem lançados contra as forças policiais. Na legenda desta imagem pode-se ler: “Children as young as eight were involved in violence in the Bogside last week”¹². Ou seja, nestes confrontos entre o grupo paramilitar *New IRA* e as forças policiais, há o envolvimento de crianças, o que demonstra que as gerações mais novas continuam a ser educadas para disseminarem ódio, preconceito, intolerância e violência contra os seus compatriotas, como acontecia no século passado.



Imagem n.º 7: Imagem publicada pelo jornal *The Irish News* no dia 20 de julho de 2018.

Fonte: Fotografia de Margaret McLaughlin.¹³

Existem, ainda, outros acontecimentos relacionados com o período *The Troubles* que são mencionados com frequência, nos *media*, ao longo dos anos, pelo facto de existirem ainda

¹⁰ IRA ou *New IRA*.

¹¹ As forças policiais do Reino Unido e o exército britânico são considerados forças da Coroa Britânica.

¹² Para mais informações sobre esta notícia, é possível consultar o website: <http://www.irishnews.com/paywall/tsb/irishnews/irishnews/irishnews//news/northernirelandnews/2018/07/20/news/-ira-claim-responsibility-for-derry-attacks-1386916/content.html>. Consultado a 27.01.2019.

¹³ <http://www.irishnews.com/paywall/tsb/irishnews/irishnews/irishnews//news/northernirelandnews/2018/07/20/news/-ira-claim-responsibility-for-derry-attacks-1386916/content.html>. Consultado a 27.01.2019.

muitos casos sob investigação. Um desses casos pertence a Michael Haynes, um membro do grupo paramilitar IRA que, em 2017, foi notícia por se acreditar estar envolvido no ataque bombista a um pub, em Birmingham, em 1974. Nesta notícia, o jornal *Irish News* noticiava que este ex-membro do IRA poderia vir a ser questionado pelas autoridades britânicas, devido a este ataque¹⁴. Um outro caso bastante noticiado envolve as torturas levadas a cabo pelo exército britânico, no início dos anos 1970, a 14 homens católicos, que foram encapuzados e torturados. Este caso ficou conhecido, na comunicação social, por *Hooded Men*. Esta notícia, que remonta a 2015, noticiava que as dez vítimas, juntamente com as famílias dos quatro homens já falecidos, continuavam à procura de justiça e estavam, na altura, a serem representados pela advogada de Direitos Humanos Amal Clooney. Estes 14 homens foram submetidos a métodos de tortura degradantes, dos quais nunca recuperaram. Este foi mais um caso mediático que pretendia expor a brutalidade a que muitos cidadãos católicos foram submetidos pelas forças de segurança, durante o período *The Troubles*¹⁵. Este foi um caso bastante noticiado e presente em vários jornais e websites de Direitos Humanos como, por exemplo, o *Independent*¹⁶, o website *Amnesty EU*¹⁷, assim como o website *Rights NI*¹⁸. A 12 de novembro de 2015 foi também publicada uma notícia, no *The Guardian*, que noticiava que sete ex-membros do exército britânico, da secção paraquedista, acusados de terem matado civis, no que ficou conhecido por *Bloody Sunday*, (Domingo Sangrento), exigiam, à data, a revisão legal da investigação em curso¹⁹. Em março de 2019, um dos soldados paraquedistas, conhecido por “Soldado F”, foi apontado como autor de duas mortes, no *Bloody Sunday* e acusado de tentativa de homicídio de outras quatro pessoas, estando neste momento a enfrentar estas acusações, na justiça Norte-Irlandesa²⁰.

Ainda relativamente à presença dos *The Troubles* e dos seus efeitos na comunicação social, destaca-se uma notícia publicada em 2004, também pelo jornal *The Guardian*, e que

¹⁴<http://www.irishnews.com/news/uknews/2017/12/07/news/ira-man-michael-hayes-may-be-questioned-over-birmingham-pub-bombings-judge-told-1205283/>. Consultado a 06.12.2017.

¹⁵<http://www.irishtimes.com/news/crime-and-law/the-torture-centre-northern-ireland-s-hooded-men-1.2296152>. Consultado a 04.03.2017.

¹⁶<https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/how-britains-treatment-of-the-hooded-men-during-the-troubles-became-the-benchmark-for-us-torture-in-10060242.html>. Consultado a 04.03.2017.

¹⁷<http://www.amnesty.eu/en/news/press-releases/eu/torture/uk-ireland-landmark-hooded-men-torture-case-should-be-re-opened-0811/#.WLr32TvyjIU>. Consultado a 4.03.2017.

¹⁸<http://rightsni.org/2016/04/ireland-v-uk-and-the-hooded-men-a-landmark-human-rights-judgment-revisited/>. Consultado a 04.03.2017.

¹⁹<https://www.theguardian.com/uk-news/2015/nov/12/bloody-sunday-ex-soldiers-legal-action-police-inquiry>. Consultado a 13.03.2016.

²⁰ Para mais informações, é possível consultar a seguinte página: <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-47540271>. Consultado a 12.05.2019.

apresentava o seguinte título: “NI teachers 'avoid talk on the Troubles’”, ou seja, os professores da Irlanda do Norte evitam falar sobre *The Troubles*. Esta notícia tem, à data deste trabalho, 15 anos, mas dá conta da realidade da Irlanda do Norte que ainda hoje se faz sentir e que podemos observar. O medo de acordar fantasmas adormecidos, o receio de ofender o outro, a desconfiança, a insegurança, o medo de retaliações, são alguns dos obstáculos que fazem com que os cidadãos da Irlanda do Norte tenham ainda medo de falar publicamente sobre o seu passado. Nesta notícia de 2004, é possível ler “While the standard of history teaching was considered generally high, certain schools were refusing to tackle the province's more controversial issues, said Alison Kitson, of the Institute of Education at the University of Warwick.”²¹ Paralelamente, o mesmo jornal afirma que os docentes em áreas mais conflituosas decidiam “jogar pelo seguro” e, assim, abordavam apenas questões menos suscetíveis a controvérsia. Por outro lado, alunos a frequentar escolas, (*Grammar*), em áreas rurais, com níveis de tensão social baixos, tinham maior probabilidade em abordar estes assuntos. O *The Guardian* cita, ainda, um testemunho de um docente que afirma: «"A lot of the boys would like it if we taught about the Troubles, but I wouldn't want to teach about them as it's a bit too close to home," he said. "A lot of pupils have been personally touched by the Troubles and really would only want to hear one side"»²². Esta notícia explica claramente qual é a realidade Norte-Irlandesa. Mesmo passados 12 anos desde o acordo *Power-Sharing*, entre os partidos *Sinn Féin* e *Democratic Unionist Party*, a realidade mostra que a Irlanda do Norte e os seus habitantes, incluindo os mais jovens, ainda revivem o passado. Os mais jovens vivem os *The Troubles* sem os terem experienciado em primeira mão. Sofrem com as histórias dos outros, com os relatos dos seus familiares, amigos e vizinhos, odeiam o que pensam ser diferente de si, porque assim foram ensinados.

Contudo, a Irlanda do Norte não é caso único a recuperar de um passado doloroso, de um passado ainda muito presente e que continua a afetar a sua sociedade. São muitos os países que continuam a lutar contra os seus fantasmas, contra o seu passado. No caso português, muito são aqueles que ainda lutam contra as memórias da Guerra Colonial. A dor física e psicológica continua ainda a afetar os ex-combatentes e os seus familiares. Contudo, a Guerra Colonial teve como palco a distante África, afetando principalmente aqueles que

²¹<https://www.theguardian.com/education/2004/sep/11/schools.northernireland>. Consultado a 13.03.2016.

²² *Idem*.

estiveram diretamente envolvidos com o esforço de guerra – combatentes, médicos, enfermeiros, população local e os familiares dos combatentes. Na Metrópole, a população encontrava-se “a salvo” deste confronto e alheada da realidade africana, o que fez com que o número de afetados, de forma direta, seja relativamente menor. Este é um tema estudado pelos mais jovens, nos 6.º e 9.º anos do Ensino Básico, aquando do estudo do Portugal Contemporâneo.

Já a Alemanha vive ainda com o fantasma do Holocausto. A sua população envergonha-se pelo que aconteceu há mais de 70 anos e muitos consideram-se responsáveis pelo genocídio desencadeado pelo regime Nazi. Como afirma Peter Hoffmann²³, “embora a maioria das pessoas hoje não tenha culpa pelos crimes nazistas, elas se sentem responsáveis”²⁴. A dimensão mundial deste acontecimento histórico mancha, ainda, a memória da Alemanha. Atualmente, os estudantes aprendem este tópico nos 9.º e 10.º anos, ou seja, quando têm 15 anos de idade, sendo este um tópico obrigatório no Currículo de História, como afirma Detlef Pech, professor de Pedagogia na Universidade Humboldt de Berlim²⁵. Assim, “O ensino sobre o Holocausto lembra as pessoas dos perigos que elas mesmas estão vulneráveis se expostas a propaganda intolerante, preconceitos, injustiças, humilhação e violência potencial”²⁶, como afirma Peter Carrier²⁷.

Fora da Europa, o Uganda é uma nação dividida em Norte e Sul e que desde 1986 já viveu sete guerras civis (Sayed & Novelli, 2016). O Uganda tem tentado investir em políticas educativas que promovam a construção da paz, na sua sociedade, no entanto, “Within the curriculum peacebuilding is approached and used as a pedagogical tool towards conflict prevention but not as a mean to coming to terms with a conflict-shattered past” (Sayed & Novelli, 2016, p. 43), ou seja, apesar de o país estar a desenvolver programas que promovam a paz, através da educação, há ainda a necessidade de lidar com o passado conflituoso e com os fantasmas que dele resultaram.

Já a Serra Leoa experienciou uma guerra civil entre 1991 e 2002, devido à luta pelo acesso às minas de diamantes acompanhada pela frustração social devido à baixa qualidade de vida da população, especialmente no que dizia respeito ao acesso à educação, saneamento

²³ Porta-voz do museu *Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*.

²⁴ <https://www.dw.com/pt-br/como-os-alem%C3%A3es-aprendem-sobre-o-nazismo/a-18713915> <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45502884>. Consultado a 18.02.2019.

²⁵ <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45502884>. Consultado a 18.02.2019.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Coordenador de um projeto de pesquisa da Unesco sobre o Holocausto na Educação, promovido pelo Instituto Alemão Georg Eckert.

básico, água e eletricidade. Esta guerra civil foi marcada por violência extrema, violência sexual e crianças soldados. A título de exemplo, a amputação era usada como uma forma de intimidação e mais de 70 mil pessoas morreram durante este conflito (Gellman, 2016). Segundo a mesma autora, a Serra Leoa encontra-se ainda extremamente afetada pela pobreza, falta de direitos essenciais, assim como, pelo acesso desigual e insuficiente a recursos essenciais à qualidade de vida da população. Tal realidade é complementada pelo comportamento violento entre os alunos do ensino secundário deste país, especialmente em eventos desportivos, onde a presença das forças de segurança é essencial. Mneesha Gellman afirma ainda que a educação é uma das muitas áreas que precisa de ser melhorada, de forma a que uma coexistência pacífica entre a população seja promovida: “(...) national history education could be integrated into formal-sector education, where it would reach a significant portion of schoolchildren, and could continue to be developed in the informal education sectors through spaces like Sierra Leone Peace Museum and Fambul Tok” (Gellman, 2016, p. 153).

É possível referir, ainda, o caso da Guatemala e os efeitos da guerra civil. A Guatemala foi abalada por uma guerra civil entre 1960 e 1996, que ficou conhecida por *conflito armado*, segundo Michelle J. Bellino. Este conflito, que durou 36 anos, foi responsável pelo genocídio da população indígena *Maia*. Esta guerra civil opôs guerrilhas de Esquerda contra o exército, forças policiais e forças paramilitares, tendo sido responsável por cerca de 200 mil mortes, na sua maioria civis. Segundo a mesma autora, as causas deste conflito são complexas, assentando em anos de regimes ditatoriais de cariz militar, condições de trabalho injustas para os mais pobres e para a população indígena, assim como a falta de liberdade de expressão. Todos estes fatores acabaram por levar as guerrilhas étnicas a lutar, de forma armada, pelo seu povo e pelos seus direitos. O Governo de Guatemala, apoiado por agentes externos, como a *Central Intelligence Agency*²⁸, CIA, iniciou uma forte e dura repressão contra o “internal enemy”. As consequências deste conflito são ainda uma realidade para a população de Guatemala. Michelle J. Bellino iniciou uma investigação onde pretendia apurar como é que os mais jovens aprendiam esta guerra civil, verificando que muitos professores não abordam este tópico junto dos seus alunos. Uma das justificações dadas para tal realidade prende-se com a falta de liberdade para adaptar o Currículo Nacional às necessidades das comunidades *Maia*, para além dos pro-

²⁸ Em plena *Guerra Fria*, o Governo dos EUA, movia esforços para lutar contra o avanço Comunista.

fessores temerem que seja provocado algum desconforto entre os jovens e os seus familiares. Paralelamente, Diretores e professores lamentaram que “(...) they lacked resources, training, and formal guidance about how to approach the violent past” (Bellino, 2016, p. 177). Assim, a Guatemala revela ainda ter “(...) deep fissures in a society still market by violence and division”, “(...) teaching the violent past could shake the fragile legs on which democratic state was resting.” (Bellino, 2016, p. 177).

Assim, como é possível verificar, através dos exemplos apresentados, a Irlanda do Norte não é a única sociedade a lidar com os seus fantasmas. Há muitos outros países que procuram ensinar a sua História aos mais jovens, mesmo que seja um passado doloroso, penoso, sensível e extremamente difícil de transmitir. Este não é um processo fácil e pode demorar décadas até que a população aceite falar sobre o seu passado, aceite ensinar os assuntos mais controversos aos mais jovens, em contexto educacional. Para tal, são necessárias várias ferramentas, desde o planeamento de currículos, treino e formação de professores, produção de recursos simples, equilibrados e multiperspetivados, para além de um investimento em vários programas de promoção da paz entre as várias comunidades. Este é um processo difícil, longo, mas extremamente necessário à promoção da paz.

O que é que procurámos fazer?

Tendo em conta que a educação é um dos sectores mais importantes de qualquer sociedade e sendo o contexto educacional da Irlanda do Norte bastante peculiar, considerou-se oportuno realizar **um estudo detalhado que envolvesse o sistema de ensino Norte-Irlandês, a disciplina de História e o ensino e aprendizagem dos *The Troubles***. Tendo em conta que este é um **tópico extremamente sensível** para a sociedade Norte-Irlandesa, sendo também um passado relativamente recente, propusemo-nos realizar um **estudo comparativo entre uma escola católica²⁹ e uma escola protestante³⁰**. Assim, no final desta investigação, desejamos responder à seguinte questão de partida:

- Como é que se ensina e se aprende o tópico *The Troubles*, numa escola católica e numa escola protestante, tendo em consideração que se trata de um passado doloroso tão presente nas comunidades da Irlanda do Norte?

²⁹ Escola A.

³⁰ Escola B.

De forma a responder a esta questão, optou-se por criar um conjunto de questões exploratórias que apoiam a presente investigação. Estas questões tratam diferentes áreas relacionadas com o ensino e fornecem uma orientação clara das leituras, investigação e ação seguidas para que fosse possível responder à questão de partida colocada. As questões exploratórias estabelecidas foram:

- Como é organizado o sistema de ensino na Irlanda do Norte?
- Como é que a disciplina de História é organizada nas escolas secundárias católicas e protestantes, da Irlanda do Norte?
- São os *The Troubles* um assunto estudado pelos jovens Norte-Irlandeses nas escolas secundárias católicas e protestantes?
- Que diferenças existem nos programas, manuais e materiais de apoio, nas escolas secundárias católicas e protestantes?
- Que tipo de questões estão presentes sobre este tópico nos exames GCSE e *A Level*?

Desta forma, a presente investigação inicia-se com o capítulo um, intitulado ‘Educação Histórica e Passados Dolorosos’. Neste primeiro capítulo, analisa-se um conjunto de conceitos essenciais que norteiam o presente estudo, sendo eles: Educação Histórica, Consciência Histórica, História Oral, Memória e Ressentimento, Evidência Histórica, Questões Socialmente Vivas, Verdade Histórica e Multiperspetiva em História, Ensino dos Passados Dolorosos e os *The Troubles*. Posteriormente, é apresentada uma resenha histórica dos momentos mais marcantes do período *The Troubles*, iniciado nos princípios do século XX e que vai até à assinatura do Tratado *Power-Sharing*, em 2007, momento em que a **paz chegou oficialmente** à Irlanda do Norte. Esta é uma parte essencial do presente estudo, uma vez que dá a conhecer, de forma sucinta, a História da Irlanda do Norte e dos *The Troubles*, uma vez que permite aos leitores perceberem como é que este conflito entre comunidades vizinhas surgiu e o porquê de a inimizade se manter, mesmo após a resolução oficial do conflito, no início do século XXI.

O segundo capítulo intitulado ‘O sistema de ensino da Irlanda do Norte desde a primeira metade do século XX até à atualidade’, apresenta a estrutura do sistema educativo da Irlanda do Norte, analisado e explicado, de forma breve, o que se entende por *Controlled Schools*, *Catholic Maintained Schools*, *Voluntary Grammar Schools*, *Integrated Schools*

e, ainda, *Irish Medium Schools*. Paralelamente, são analisadas as Escolas Especiais e as Escolas Independentes. Posteriormente, é apresentado o sistema de ensino da Irlanda do Norte na primeira metade do século XX, tendo recorrido à análise documental de legislação e outros documentos produzidos na época, para além de se analisar a questão das Escolas Integradas e o contexto do seu surgimento. Em seguida, ainda neste capítulo, é feita a análise do sistema educativo da Irlanda do Norte, desde a segunda metade do século XX até à atualidade, nomeadamente, as reformas dos anos de 1960 e de 1970, a reforma revolucionária de 1989, *Education Reform Order*, para além de serem ainda abordadas as reformas levadas a cabo durante os anos 1990 e, finalmente, a reforma educacional mais recente, *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland)*, de 2007.

No terceiro capítulo deste estudo, ‘A disciplina de História no ensino secundário Norte-Irlandês’, é feita a análise dos princípios, finalidades e conteúdos da disciplina de História, tendo em conta os vários documentos normativos que regulamentam o ensino e a aprendizagem desta disciplina, nas escolas Norte-Irlandesas, no ensino primário, (*Key Stage 1* e *Key Stage 2*), sendo dado especial ênfase aos níveis do ensino secundário, ou seja, *Key Stage 3*, *Key Stage 4* e *Key Stage 5*. Ainda neste capítulo, é possível encontrar uma pequena análise do currículo de Educação Religiosa, adotado pelas escolas Norte-Irlandesas. De salientar que o tópico *The Troubles* encontra-se, sempre que possível, em análise constante ao longo deste capítulo.

O capítulo seguinte, ‘O ensino e aprendizagem dos *The Troubles*, na Irlanda do Norte – estudo de caso’, analisa o currículo, recursos didáticos, manuais e testes utilizados pelos professores e alunos nas duas escolas em apreço, ou seja, *Escola A* e *Escola B*, de forma a ser possível elaborar um estudo comparativo, onde se identifiquem as potenciais diferenças e semelhanças entre a prática letiva, das duas escolas, no que diz respeito à disciplina de História, mas, em especial, relativamente ao ensino e aprendizagem do tópico *The Troubles*.

Seguidamente, no capítulo cinco, é feita a análise das questões presentes nos exames GCSE de História, que dizem respeito ao tópico *The Troubles*. Esta análise inclui os enunciados dos exames de História realizados entre 2011 e 2019.

No capítulo seis, trata-se dos ‘Procedimentos Metodológicos’, ou seja, natureza da investigação, questões para o processo de investigação, caracterização dos participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados, questões éticas e problemas de investigação. É ao longo deste capítulo que se explica e demonstra a metodologia adotada para a realização desta investigação.

Em seguida, no capítulo sete, ‘*Let them think, let them talk*: Apresentação e análise dos dados recolhidos’, são analisadas as conceções dos alunos participantes desta investigação, assim como as conceções dos professores de História e de Religião e dos responsáveis pelo programa *Shared Education*, que aceitaram participar neste estudo. Esta análise inclui os pontos de vista dos participantes das duas escolas em estudo, estabelecendo comparações entre as possíveis semelhanças e diferenças de perspetivas que possam existir entre os participantes, dos dois *ethos* religiosos. Ou seja, é feita uma reflexão profunda sobre os resultados deste estudo.

Finalmente, esta investigação termina com as considerações finais, onde se procede à reflexão sobre as limitações e implicações deste estudo, para além de se refletir sobre novas pistas de investigação.

Capítulo 1: Educação Histórica e Passados Dolorosos

1.1. Conceitos Relevantes para a Investigação

Os conceitos essenciais apresentam-se como uma base sólida para qualquer investigação científica, no ramo das Ciências Sociais.

São estes conceitos que nos permitem pensar historicamente uma investigação. No contexto do passado doloroso da Irlanda do Norte, é extremamente importante perceber o papel da educação, mais necessariamente da Educação Histórica, na aprendizagem dos alunos, relativamente a este tópico tão sensível. Por outro lado, é igualmente importante perceber como é que se expressa a memória coletiva dos habitantes da Irlanda do Norte, para assim compreender de que forma é que esta população processou e processa o seu passado doloroso e o transpõe para a sua vivência atual. Para além disso, considera-se também relevante perceber o papel da Memória, no contexto dos *The Troubles*. Paralelamente, o Ressentimento apresenta-se também como um conceito essencial para este estudo, devido ao seu papel na disseminação deste conflito armado e, neste sentido, considera-se também relevante abordar, sucintamente, o conceito de Reconciliação, devido ao seu papel na promoção de uma coexistência pacífica.

Posteriormente, analisa-se, ainda, o conceito do Ensino de Passados Dolorosos, uma vez que o trabalho de tópicos sensíveis nas sociedades, apesar de se mostrar extremamente importante, acarreta em si uma grande responsabilidade e nem sempre é uma prática adotada, por ser ainda uma abordagem pouco consensual. O conceito de Evidência Histórica apresenta-se, nesta investigação, como um conceito fulcral, uma vez que, associado aos conceitos de Multiperspetiva e Verdade Histórica, permite compreender, no contexto da Irlanda do Norte, as discordâncias, as monohistórias e os mitos propagados durante décadas e que serviram, (e servem), para perpetuar a divisão entre as duas maiores comunidades desta nação.

Finalmente, um outro conceito considerado importante para esta investigação, diz respeito às Questões Socialmente Vivas, uma vez que os *The Troubles* se apresentam como uma questão relevante e controversa, que lentamente começa a ser debatida na sociedade Norte-Irlandesa.

1.1.1. Educação

Educação é todo o conjunto de diretrizes pedagógicas que promovem o desenvolvimento do corpo e da mente³¹. Ou seja, “ato de educar, de instruir, é polidez, disciplinamento”³². A educação, no sentido amplo diz respeito ao meio em que os valores de uma comunidade são transferidos ao longo das várias gerações, sendo a educação o resultado das experiências vividas e apreendidas por cada membro de uma determinada sociedade. Já no sentido técnico, entende-se por educação o “processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade e no seu próprio grupo”³³. No sentido formal, este conceito diz respeito ao processo incessante de ensino e aprendizagem a que o ser humano está sujeito, através de um conjunto de normas, ou seja, através do currículo escolar, e articuladas pelas escolas e outras instituições de ensino oficiais³⁴. Quando falamos em educação e no processo de educar, não podemos ignorar que existe um “aluno” e um “professor”, ou seja, há sempre um indivíduo que transmite valores, ideias ou conceitos a um outro ser. Educar pode ser ensinar a tabuada, na escola primária, ensinar os estágios de desenvolvimento cognitivo das crianças, a um grupo de estudantes universitários ou pode ser, simplesmente, a indicação de uma norma social, numa determinada sociedade, como por exemplo, ‘não se deve interromper alguém que está a falar’. Ou seja, educar é toda a transmissão de “ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto ou jovem”³⁵.

1.1.2. Educação Histórica e Didática da História

“A história é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente.”

Lee, 2016, S/p.

Foi Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, quem definiu as matrizes epistemológicas da linha de pesquisa da educação histórica, como afirma Maria da Conceição Silva (2011). Nos anos 70 do século XX, surge a preocupação de como se ensinava os temas

³¹ In Priberam Dicionário. Consultado a 30.03.2016.

³² Significados.com.br/educação. Consultado a 30.03.2016.

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Idem.*

históricos, em diferentes países do mundo. Para Rüsen, e segundo Silva, “a história é uma ciência, de compreensão de sociedades passadas e presentes, correlacionada à consciência histórica de sujeitos.” A mesma autora refere, ainda, que “a epistemologia da “Consciência Histórica” fornece à Educação Histórica os elementos-chave para a interpretação das fontes escritas narradas, de compreensão de categorias e conceitos das aprendizagens escolares”, isto é, os conteúdos históricos ensinados aos alunos acabam por se relacionar com os conhecimentos prévios dos mesmos, que segundo a autora estão “categorizados teoricamente” (Silva, 2011, p. 203). Contudo, esta teoria de Rüsen não é unânime e, como aponta Max L. Pina, o pensamento deste filósofo causa polémica uma vez que enquanto alguns defendem esta teoria e a usam como uma “referência para a interpretação das ações humanas no tempo, e também para a análise dos processos cognitivos dos fundamentos do conhecimento histórico a partir da consciência histórica”, há quem defenda que esta teoria se aplica apenas à realidade alemã e que, por isso, perde a sua validade quando aplicada em outros países (Pina, 2011, p. 284).

Segundo Peter Lee, a educação histórica apresenta-se como uma “conquista precária”, uma vez que é “vulnerável a agendas políticas e educacionais que procuram mesclá-la com outras partes do currículo ou reduzi-las a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos.” (Lee, 2016, S/p). Ou seja, a educação histórica está sujeita à pressão governamental e às teorias que as instituições governamentais e educacionais querem perpetuar ou, por outro lado, aniquilar e remover da memória coletiva.

Para Fernanda de Moura Leal (2011), a preocupação da utilidade prática da disciplina de História tornou possível iniciar um novo ciclo de investigações sobre esta disciplina, bem como sobre os seus processos de ensino e de aprendizagem, para que fosse possível “um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História” (p. 1) e, consequentemente, contribuir para a compreensão do ser humano e das suas vivências.

Já Peter Lee (2001), refere que não podemos apenas fornecer fontes históricas aos alunos como método de aprendizagem em História. Segundo o mesmo autor, ao fazermos isso apenas estamos a dar “conhecimentos desagregados”. Por outro lado, se dermos várias versões de uma mesma história aos alunos, estes vão perceber que uma dessas versões está certa e outra errada e, como diz o autor, “se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós se é verdade?”, o que os professores estão a fazer é a providenciar uma aprendizagem que é apenas “um exercício de entrega de informação” (Lee, 2001, p. 14).

Assim, para que isto não aconteça, é importante aplicar a estratégia que Helena Pinto (2019) refere:

“A pesquisa sistemática em Educação Histórica tem sustentado que o envolvimento ativo dos estudantes no processo de exploração e reflexão sobre fontes históricas, questionando-as como evidência, pode favorecer a compreensão histórica e o pensamento crítico dos alunos, desenvolvendo também a sua consciência histórica” (p. 441).

Paralelamente, Isabel Barca (2001) afirma: “o ensino da História, enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com a fundamentação científica própria” (p. 13). Mas a educação histórica não é a simples narração dos eventos que marcaram o passado. A educação histórica é muito mais do que uma descrição, é uma análise, uma interpretação e uma reflexão dos acontecimentos históricos, dos factos e das fontes. Assim, na disciplina de História não basta contar os acontecimentos aos alunos, torna-se necessário usar uma metodologia analítica que permita aos alunos analisarem as fontes e refletirem sobre o passado. Neste sentido, e como Peter Lee (2001) refere: “Para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação” (p.14). Ou seja, segundo a interpretação da teoria de Rüsen pelos autores William Barom e Luís Cerri, “o passado passa a ter um sentido a partir de sua interpretação no presente. Contudo, para se evitar um subjetivismo radical, há de se considerar os elementos objetivos da realidade, ou seja, antes de começarmos a construir o passado, somos construídos por ele.” (Barom & Cerri, 2012, p. 1000). Ainda segundo estes autores, a presença do passado nas nossas vidas acaba por condicionar o nosso futuro, isto é, no dia a dia, o indivíduo acaba por recorrer ao passado para interpretar o momento presente que está a viver e, assim, preparar a sua atuação no futuro.

Para além disso, quando se fala em educação histórica, não podemos deixar de referir a importância da narrativa nesta área de investigação. Na entrevista dada a Nucia de Oliveira, em 2012, Isabel Barca afirmou que a narrativa assume um lugar central na educação histórica uma vez que esta apresenta-se como um relato estruturado, (descritivo e explicativo), sendo a forma mais comum de exprimir ideias históricas, por parte de historiadores, meios audiovisuais, professores e manuais. Na mesma entrevista, Isabel Barca cita ainda o filósofo alemão J. Rüsen uma vez que o mesmo afirma que a narrativa é a face da História, “Portanto, para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa.” (Barca, entrevista concedida a Oliveira, 2012, p. 870). Isabel Barca revela nesta entrevista a importância de colocar os alunos a falarem de

História, uma vez que a partir dessa tarefa é possível analisar o pensamento histórico dos alunos, a sua conceptualização da História. Contudo, a narrativa histórica não é apenas a narrativa do historiador, que segundo Barca não é uma narrativa única. O que interessa na investigação em educação histórica é perceber a narrativa que os alunos desenvolvem (Barca, Entrevista concedida a Oliveira, 2012). Assim, neste contexto, a narrativa apresenta-se como:

“a face da consciência histórica, e pelas narrativas que os alunos constroem – narrativas livres – nós podemos ver como elas estão permeadas pela História, até que ponto é que elas mostram ligação da história com a vida dos seus autores, com as suas preocupações enquanto sujeito e enquanto ser social.” (Barca, entrevista concedida a Oliveira, 2012, p. 873-874).

É ainda importante, no contexto da educação histórica, referir os conceitos de segunda ordem. Assim, segundo Marília Gago: “A educação histórica tem como preocupação principal a articulação entre os conceitos de segunda ordem e conteúdo substantivo da História numa perspetiva construtiva de metodologia de ensino da História.” (Gago, 2007, p. 68). Já Peter Lee refere que existem:

“lacunas entre a compreensão dos historiadores dos conceitos substantivos que empregam e as ideias que os alunos possam ter. Eles não derivam apenas da juventude dos alunos e de seu pensamento imaturo, mas do fato de que o significado de conceitos substantivos muda ao longo do tempo. Um bispo agora não é exatamente o mesmo que um bispo na Idade Média tardia.” (Lee, 2016, S/p).

Ou seja, os conceitos relacionados com esta ideia dizem respeito à forma como compreendemos e pensamos a História. Neste sentido, e como Marília Gago refere, as chamadas aulas-oficina fazem com que os alunos construam o seu próprio conhecimento, através de “(...) um conjunto de tarefas propostas pelo professor que se assume como um parceiro orientador da aprendizagem.” Contudo, para que tal seja possível, é necessário compreender as ideias subentendidas dos estudantes, de forma a que seja possível criar uma “metodologia que se considere adequada para promover a sofisticação de pensamento histórico dos alunos”, como afirma a mesma autora (Gago, 2007, p. 68).

Assim, a educação histórica é um campo de investigação que trata a História como uma ciência que “não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas ao contrário, segundo Barca e Schmidt (2009), possui uma natureza multiperspetivada, que contempla múltiplas temporalidades baseadas nas experiências do passado que estão no pensamento presente do sujeito.”, como se lê no trabalho de Lidian Lourençato (2014, pp. 163-164).

Relativamente à Didática da História, é importante mencionar a perspectiva de Oldimar Cardoso (2008), que acredita que a Didática da História, segundo a bibliografia alemã, apresenta-se “(...) como uma disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica, (...) em oposição à Didática da História como a arte de ensinar (...)” (p. 165). Assim, neste sentido, e como o mesmo autor afirma, a Didática da História “(...) não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola.” (Cardoso, 2008, pp.165-166). O mesmo autor refere ainda, que uma das diferenças mais importantes entre Didática da História e as demais teorias que tratam e investigam o ensino da disciplina de História “é o fato de esse campo de pesquisa pautar na teoria da história (não da pedagogia) suas reflexões sobre como ensinar história.” Para além disso, Oldimar Cardoso afirma ainda que “Para a didática da história é muito mais rigoroso centrar a discussão sobre o ensino na teoria da história que em outras teorias apenas supostamente pedagógicas que também não foram desenvolvidas por pedagogos.” (Cardoso, 2019, p. 82).

No que diz respeito ao ensino dos passados dolorosos, o mesmo autor refere o caso alemão e a forma como este país lida com o seu passado doloroso, nomeadamente o Holocausto. O autor refere que a forma como esta nação lida com o seu passado encontra-se assente nas pesquisas desenvolvidas no campo da Didática da História e que, esta experiência é vista como um exemplo a seguir por outros países a recuperar de conflitos violentos (Cardoso, 2019).

1.1.3. Consciência Histórica

Na sua obra referente ao ensino de História, segundo a perspectiva de J. Rüsen, o autor L. Pina refere que a consciência histórica é algo intrínseco a todos os seres humanos, embora alguns apresentem uma consciência histórica mais desenvolvida do que outros (2011).

É nas aulas de História que a consciência histórica se começa a formar e onde o Professor introduz o conhecimento histórico aos seus alunos. Ou seja, é na disciplina de História que é estudada “a vida de todos os homens e de todas as mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas” (Schmidt & Garcia, 2005, p. 299). Segundo as autoras M. Schmidt e T. Garcia, os alunos necessitam de “procurar e

renovar conteúdos históricos, construir problematizações históricas, apreender várias histórias lidas a partir de diferentes sujeitos históricos” (Schmidt & Garcia, 2005, p. 299). Portanto, cabe aos agentes portadores do conhecimento, em sala de aula, “recuperar as vivências históricas dos alunos e incentivá-los a serem participantes na realidade histórica” (Schmidt & Garcia, 2005, p. 300). Ou seja, a consciência histórica é um modo de orientação que nos permite não só compreender o presente, mas também o passado.

Neste sentido, a consciência histórica é uma atividade mental de interpretação do passado de forma a que se perceba o presente e assim se possa esperar pelo futuro. Esta combinação de passado, presente e futuro, segundo J. Rüsen fornece uma ideia do que a mudança temporal é. Esta experiência do passado é relevante para o presente que se vive, ao mesmo tempo que nos dá uma visão orientadora do futuro. Segundo o mesmo autor, esta visão orientadora do futuro tem de ter um papel importante na didática da História, uma vez que os estudantes têm de aprender como orientar as suas vidas, e tendo em conta as exigências da História cultural do seu próprio país (Rüsen, 2012).

Portanto, a consciência histórica permite ao ser humano relacionar as suas vivências com a aprendizagem. Quando os alunos estudam os conteúdos históricos e estabelecem uma relação do passado apreendido com o presente vivido, estão a desenvolver a sua consciência crítica. O mesmo acontece quando estes ouvem as histórias contadas pelos seus familiares, amigos e estabelecem uma ponte entre as histórias passadas e o contexto presente em que vivem. Portanto, a consciência histórica é muito mais do que aprender datas e factos históricos. É necessário haver uma reflexão, onde o ser humano processa os conhecimentos passados adquiridos e os transpõe para a sua própria realidade. Por exemplo, os alunos desenvolvem a sua consciência histórica ao estudar o tópico das cruzadas, uma vez que começam a perceber o porquê de os extremistas islâmicos repudiarem o Ocidente, o que tem levado à execução de diversos ataques terroristas por toda a Europa. Os alunos poderão ainda, conjecturar o que poderá acontecer no futuro, tendo em conta a realidade estudada.

Contudo, como Isabel Barca afirma, é necessário dar especial atenção ao conceito de mudança para que os alunos não encarem a História como um ciclo ou de um “progresso linear contínuo.” (Barca, entrevista concedida a Oliveira, 2012, p. 873). Aqui a questão da lembrança é essencial para a constituição da consciência histórica, uma vez que esta relação é fundamental, devido à experiência do tempo, como afirma Lidianne Lourenço (2014).

Este conceito é, segundo Isabel Barca, um dos principais temas de investigação no ramo da educação histórica, uma vez que torna possível entender melhor o que pensam os jovens sobre a História e o seu uso no quotidiano. Assim, segundo a perspectiva de Isabel Barca, a consciência histórica apresenta-se:

“como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distinguem-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra” (Barca, 2007, p.116).

Ainda segundo o ponto de vista de Isabel Barca, a consciência histórica é muito mais complexa do que se pensa e torna-se necessário perceber o que é a História:

“(…) como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa consistente (não a narrativa) da condição humana (e não apenas a do seu país) e refletir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando” (Barca, 2007, p.117).

Assim, a consciência histórica é tida ainda como um “fenómeno intrínseco à espécie humana”, como afirma Fernando Marrena (2013, p. 1070). E reforçando o que os outros autores já afirmaram, Marrena acrescenta que a consciência histórica não “é um simples conhecimento do passado”, mas sim “um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (Marrena, 2013, p. 1070).

Podemos afirmar que a consciência histórica é um processo mental complexo e inerente a todos os seres humanos. Este processo implica uma compreensão histórica de nível superior que é transportada para as vivências presentes do Homem e que permite também uma melhor compreensão do presente e, conseqüentemente, uma atuação mais ponderada no futuro.

1.1.4. Memória, Ressentimento e Reconciliação

“Only sheer violence is mute, and for this reason violence alone can never be great.”

Arendt, 1998, p. 26.

A memória humana é de facto formidável, apresentando-se em muitos casos como a única alternativa ao conhecimento histórico, uma vez que nem sempre é possível encontrar e

utilizar fontes escritas. Se os historiadores rejeitassem esta fonte por completo, certamente que não possuíamos informações relativas, por exemplo, à vida num campo de concentração nazi. Assim, a memória ou lembrança “é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. (Halbwachs, 1990, p. 71).

Zilda Kessel (s/d) diz-nos que o conceito de memória e a forma como a memória funciona são questões há muito debatidas por filósofos e cientistas. Deste modo, o conceito de memória tem-se vindo a adaptar às funções e utilizações sociais, bem como à importância que recebe nas várias sociedades humanas. A mesma autora refere que na Grécia Antiga a memória era tida como algo sobrenatural e um dom a ser exercitado, que a deusa Mne-mosine, a deusa da memória, tinha o poder de dar aos poetas a capacidade de lembrar o passado e assim de o transmitir aos mortais. Já na Roma Antiga, a memória era algo essencial à arte Retórica. No período medieval, Kessel afirma que a memória litúrgica ganhou importância, uma vez que estava associada à memória dos santos, isto é, no cristianismo e no judaísmo a memória era usada para trazer ao presente os acontecimentos e os milagres do passado. Numa perspetiva mais contemporânea, a memória ganha importância no campo das Ciências Físicas, Biológicas, Ciências Sociais e Psicologia. Segundo a mesma autora, os estudos conduzidos nestas áreas contemplam “(...) os conceitos de retenção, esquecimento, seleção. Como elaboração a partir de variadíssimos estímulos, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado” (Kessel, s/d, p. 2).

Segundo Halbwachs, muitas das lembranças que possuímos surgem porque outras pessoas falam-nos acerca dessas mesmas lembranças. Assim:

“conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo.” (Halbwachs, 1990, p. 36)

Relativamente à memória ou lembrança individual, Halbwachs refere que “acontece com muita frequência que nos atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte alguma, senão em nós, ideias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo.” (Halbwachs, 1990, p. 47). Este autor fala ainda de uma memória autobiográfica e numa memória histórica, em que “a primeira se apoiaria

na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral.” (Halbwachs, 1990, p. 55). Esta relação entre a nossa própria memória, a memória autobiográfica e a memória histórica, acontece uma vez que nós, seres humanos, somos o resultado do que nos rodeia, da sociedade, cultura e região onde nos inserimos. Nós pertencemos a um grupo, e mesmo que não queiramos ou que não nos demos conta, acabamos por ser influenciados pelo mesmo. O ambiente e as pessoas que nos rodeiam contribuem voluntaria ou involuntariamente para a criação das nossas memórias. Ou seja, a realidade em que vivemos está repleta de influências que, mesmo que impercetíveis, acabam por se instalar no nosso subconsciente e assim construir a nossa memória coletiva. Como Zilda Kessel afirma, “as lembranças se alimentam das diversas memórias oferecidas pelo grupo” (s/d, p. 3). E esta memória de grupo tem um papel importantíssimo ao contribuir para o sentimento de pertença a um grupo cujo passado é comum e que partilha as mesmas memórias. Esta memória coletiva “garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico” (Kessel, s/d, p. 3). De salientar ainda que esta autora defende que a memória individual se alimenta da memória coletiva e da memória histórica, incluindo elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo (Kessel, s/d).

Relativamente ao imaginário da memória coletiva, M. Selau refere:

“(…) os acontecimentos vividos pela pessoa entrevistada estão em primeiro lugar. Em segundo estão os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, dos quais ela nem sempre participou, mas que no imaginário tomaram tamanho relevo que é quase impossível ela distinguir se participou ou não” (Selau, s/d, p. 220).

Já segundo Michael Pollak (1989), quando membros de uma sociedade (grupos sociais e instituições), fazem certas referências ao passado, estão a reforçar a sua ligação. Ou seja, segundo esta visão de Pollak, a referência a um passado comum faz com que a população sinta que faz parte de uma memória coletiva, de uma mesma história. Esta realidade é extremamente visível na Irlanda do Norte, uma vez que os vários grupos rivais recontam as suas memórias, as suas narrativas, de forma a continuar a incluir novas gerações, nas mesmas e, desta forma, prolongar a divisão político e religiosa. Neste sentido, Pollak afirma:

“A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra (...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc.” (Pollak, 1989, p. 9).

Para o mesmo autor, a memória tem um papel importantíssimo na manutenção e na preservação do sentimento de pertença a um grupo, mas também na identidade de um ser individual (Pollak, 1989).

Neste sentido, também a memória é, por vezes, usada para eternizar vítimas e assim servir determinadas visões políticas:

“Les effets politiques du devoir de mémoire ne sont pas à négliger quand ils affaiblissent le lien social dans une nation. C’est le cas lorsque, dans certain discours, l’argument des crimes du passé est utilisé pour conforter la posture de la « victime éternelle »” (p. 16)³⁶.

Ainda sobre a memória e sobre as personagens que compõem as nossas lembranças, M. Selau referiu:

“As personagens também são entendidas desta forma, existindo as que foram encontradas pessoalmente, as que foram conhecidas indiretamente, mas que se tornaram quase que conhecidas e ainda as que não pertencem ao espaço-tempo da pessoa. Por último os lugares. Existem lugares da memória, lugares ligados a uma lembrança, que pode ser pessoal ou não ter apoio no tempo cronológico. Na memória mais pública, nos aspetos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são lugares de comemoração. Locais muito longínquos fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugares importante para a memória do grupo e por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a este grupo” (Selau, s/d, p. 220).

Um outro conceito que está estritamente relacionado com a memória é o conceito de ressentimento, especialmente no que diz respeito à História da Irlanda do Norte.

Para Mónica Grin, o ressentimento é “uma emoção coletiva, ditada pela memória coletiva e com impacto destabilizador para a vida pública” (Grin, 2013, p. 4). A autora defende ainda que este conceito encerra em si uma conotação negativa, de um ponto de vista moral. Assim, o ressentimento é um sentimento com uma má conotação que pressupõe a ausência de perdão, a incapacidade de esquecer algo que um indivíduo ou um grupo de indivíduos sofreu, desde violência física a psicológica e que está associada a algo infligido por terceiros.

³⁶ AAVV (2011). *L’enseignement des passés douloureux en France: état des lieux, présentation des deux études de cas retenues*. Université de Caen Basse-Normandie: UNICAEN [texto policopiado].

Friedrich Nietzsche descreve na sua obra “ECCE HOMO: como se chega a ser o que é?”, o que é o ressentimento e como este sentimento corrói o Homem. Nesta obra, F. Nietzsche (2008) refere que o ressentimento surge com a fraqueza de um qualquer ser humano e que a pessoa mais prejudicada com este sentimento é o próprio ser fraco. Este autor escreveu o seguinte sobre o ressentimento:

“Porque o homem se esgotaria demasiado depressa, *se* em geral reagisse, então não reage: eis a lógica. E com nada mais ele se consome a não ser com os afectos do ressentimento. O despeito, a susceptibilidade mórbida, a impotência para reabilitação, a inveja, a sede de vingança, o que há de venenoso em cada sentido.” (Nietzsche, 2008, p. 19).

Ou seja, o ressentimento é um sentimento que surge nas pessoas com espírito fraco, proveniente de sentimentos associados à vingança, despeito ou à inveja. O ressentimento é um sentimento mau, que prejudica apenas quem o sente, segundo a teoria de Nietzsche (2008).

Paralelamente, Simone Brito fala do ressentimento como “chagas que se alastram e destroem a beleza e o corpo sadio” (Brito, s/d, p. 1). A mesma autora afirma ainda que este sentimento requer sempre duas pessoas, ela explica que não é pelo escravo se sentir mal que o sentimento de ressentimento surge, é sim porque o escravo se sente pior que o senhor que este serve e assim surge um sentimento de vingança. Paralelamente, Mónica Grin cita a experiência de Jean Amérg, um dos sobrevivente do Holocausto, que vai ao encontro do que aqui já foi referido; o ressentimento como um sentimento de vingança, um sentimento dos fracos e carregado de ódio: a “(...) experiência de ressentimento assumido e cultivado em relação à Alemanha foi compreendida como uma fraqueza moral, uma vontade de imputar culpa coletiva aos alemães, um sentimento doentio de vingança, ocioso, egoísta e autodestrutivo (...)” (Grin, 2013, p. 12).

Ou seja, o ressentimento surge associado a sentimentos negativos provenientes daqueles que se encontram em desvantagem social, em inferioridade, em desigualdade ou em sofrimento. O ressentimento é algo intrínseco ao ser humano e tem estado presente em todas as sociedades, desde a sociedade do período Moderno, em que pessoas de raça negra eram tratadas como animais e usadas para trabalho forçado, ou mesmo no período Contemporâneo, com a violência exercida sobre a comunidade judaica durante a Segunda Guerra Mundial, ou mais recentemente, o ressentimento que a população ocidental possui em relação ao mundo islâmico devido aos ataques terroristas levados a cabo por grupos extremistas. Seja em que período se esteja a falar, o ressentimento é intrínseco às sociedades

e está diretamente relacionado com a memória coletiva, pois como Kessel diz, a “(...) memória é um objeto de luta pelo poder travada entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrado e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro” (Kessel, s/d, p4). Prolongar o ressentimento através da memória coletiva é algo que muitas sociedades continuam a alimentar, por motivos vários. Esta é ainda a realidade vivida em muitas áreas da Irlanda do Norte. Uma vez que o seu passado é ainda muito recente, o que faz com que os cidadãos ainda vivam muito o seu passado doloroso, prolongando o ressentimento em relação ao outro. Mesmo aqueles que não estiverem diretamente envolvidos nos *The Troubles*, repetem continuamente histórias passadas, as memórias de outros, descrevem eventos como se os tivessem vivido na primeira pessoa. Assim, a memória coletiva e o ressentimento não podem ser ignorados, uma vez que, em determinadas situações, a memória coletiva, (onde o ressentimento se inclui), tem tanta importância como a memória individual e não é possível separar uma da outra, já que muitas vezes, essa memória coletiva é uma memória herdada e que se incorpora na memória individual como se fossem uma só. Há, assim, na História da Irlanda do Norte uma memória ainda muito presente na sociedade, reavivada, em grande parte, pelo ressentimento e rancor que ainda perdura.

Assim, o ressentimento é o sentimento que fica quando o ser humano experimenta dor física ou emocional, provocada de forma intencional ou não, por outra pessoa. Este sentimento pressupõe que não fomos capazes de perdoar e de esquecer a dor a que fomos sujeitos em algum ponto da nossa vida. Na Irlanda do Norte este é um sentimento ainda muito presente na sociedade, e como já foi explicado anteriormente, é um sentimento que não remonta apenas aos acontecimentos que marcaram a segunda metade do século XX e início do século XXI. O ressentimento que é sentido por ambas as comunidades da Irlanda do Norte tem por base acontecimentos que ocorreram, por exemplo, no século XII, (aquando da invasão Normanda da Irlanda), século XVII, (com as Plantações de Ulster; o assassinio dos colonos britânicos instalados em Ulster e ainda a ação de O. Cromwell, que esmagou a revolta Irlandesa), ou também o século XIX, (com a grande fome da Irlanda). Ora estes acontecimentos tão longínquos em tempo, encontram-se ainda bem presentes na memória e nos corações dos habitantes da Irlanda do Norte. Marc Ferro descreve na sua obra “O Ressentimento na História” (2009), vários exemplos de ressentimento ao longo da História da humanidade. Este autor usa palavras como “ferida”, “humilhação” (p.5) para falar desta emoção, que descreve como: “Fenómeno individual ou

colectivo que afecta tanto grupos como nações ou comunidades inteiras, é mais difícil de aprender do que, digamos, a luta de classes ou o racismo. Entre outras razões, porque se manteve latente e pode interferir, tanto com a luta de classes e o racismo, como com o nacionalismo ou outros fenómenos (...)” (Ferro, 2009, p.7). Vários são os exemplos de acontecimentos históricos onde o ressentimento está bem enraizado na nossa sociedade. Marc Ferro faz referência, aos atentados bombistas de Madrid (2004), à Revolução Francesa do século XVIII ou à revolução Russa do início do século XX (Ferro, 2009), por exemplo. Estes são alguns dos acontecimentos históricos que surgem em consequência de um sentimento muito forte, um sentimento que impulsionou conflitos violentos e cujas consequências impregnaram a nossa sociedade de mudanças drásticas, a longo prazo. Este sentimento é, sem dúvida, o ressentimento. O rancor que um ou mais seres humanos podem guardar e transformar em energia para tomar atitudes revolucionárias. Foi, sem dúvida, o ressentimento que catapultou a Irlanda do Norte para o conflito que a assombrou durante décadas.

Assim, tendo em conta que o ressentimento é um sentimento que alimenta o ódio, convém aqui referir o conceito de Reconciliação, processo essencial para contornar a inimizade que aterroriza tantas nações.

Segundo Gustavo Miranda Antonio (2013), nas últimas décadas, tem-se verificado, que existe uma grande curiosidade em perceber como é que a população lida com questões controversas relativas ao seu passado doloroso, como a “(...) violência coletiva, (...) violações generalizadas dos Direitos Humanos e (...) guerras civis (...)” (p. 72). É neste sentido que é importante referir o conceito de reconciliação, uma vez que este é o processo pela qual qualquer sociedade, a sair de um conflito violento, tem de passar, de forma a ultrapassar os fantasmas do seu passado.

Neste sentido, para David Bloomfield, o conceito de reconciliação apresenta-se complexo e não possui muito consenso no meio académico, uma vez que os investigadores não conseguem concordar com uma definição. Segundo Bloomfield, esta pluralidade deve-se ao facto de a reconciliação ser, ao mesmo tempo, um “(...) goal – something to achieve – and a process – a means to achieve that goal.” (Bloomfield, 2003, p. 12). Assim, o objetivo da reconciliação, o “goal” é algo que se deseja para o futuro, algo que as pessoas trabalham para conquistar, enquanto o processo apresenta-se como algo onde temos “(...) to work effectively and practically, towards that final goal – and is invaluable in itself.” (Bloomfield, 2003, p. 12).

Já para Elizabeth Coyle (2007), em sociedades altamente divididas, o retorno à normalidade é um processo denominado de reconciliação³⁷, onde vários conceitos são, normalmente associados a este, tais como: “(...) justice, apology, forgiveness, individual healing, commemoration, and reform of education (...)” (Cole, 2007, p. 1).

Paralelamente, Luc Huyse (2003), refere que, idealisticamente pensando, a reconciliação previne, de forma definitiva, o uso do passado como “(...) the seed of renewed conflict.” (p.19). Assim, a reconciliação permite consolidar a paz e quebra com o ciclo da violência, como afirma o mesmo autor. Paralelamente, a reconciliação permite:

“(...) the personal healing of survivors, the reparation of the past injustices, the building or rebuilding of non-violent relationships between individuals and communities, and the acceptance by the former parties to a conflict of a common vision and understanding of the past.” (Huyse, 2003, p.19).

Assim, a reconciliação permite que a população viva lado a lado com os seus ex-inimigos, não para os amar, perdoar ou esquecer o passado, como afirma David Bloomfield (2003), mas sim para coabitarem em paz e assim “(...) develop the degree of cooperation necessary to share our society with them, so that we all have better lives together than we have had separately.” (Bloomfield, 2003, p. 12). No entanto, esta é uma questão que pode ser ignorada quando as novas estruturas políticas estão a reorganizar um país, a sair de um conflito armado. Isto acontece porque muitos políticos não sabem como incluir a questão da reconciliação no processo de reconstrução de uma nação, como nos diz David Bloomfield (2003). O mesmo autor refere ainda:

“Thus reconciliation can be delayed until other priorities are completed, or can be reduced to a quick commission or enquire which will acknowledge the painful past and rapidly move on. Everyone wants to get on, to move fast, to get away from the past as quickly as possible” (Bloomfield, 2003, p.15).

Ainda segundo David Bloomfield (2003), é, no entanto, importante refletir sobre o passado, mesmo que este seja doloroso, uma vez que “(...) a divided society can only build its shared future out of its divided past.” (p.15). Esta afirmação é especialmente importante no contexto da Irlanda do Norte, uma nação a viver ainda no rescaldo de um conflito interno extremamente violento. Embora a vontade de muitos seja de não falar sobre este passado doloroso, de não acordar os fantasmas do passado, a verdade é que a ignorância nunca é a solução. O facto de a população evitar falar abertamente sobre o seu passado

³⁷ Segundo Elizabeth Coyle, “Reconciliation is the broader and more complex concept: It refers to far more than a period when a state and its institutions are – in theory at least – on the road to a more stable and just social order, and that period’s peculiar needs.” (Cole, 2007, p.1).

doloroso, sobre os *The Troubles*, faz apenas com que não seja possível iniciar o processo que vai permitir, a longo prazo, sarar as feridas do passado. O processo de reconciliação é importante para que a população aprenda a conviver com o outro, mas para tal, é necessário iniciar um processo de aceitação, um processo onde a população fala abertamente sobre o seu passado doloroso, onde as gerações mais novas aprendem, de forma justa e não sectária, o seu próprio passado. O processo de reconciliação é essencial para que a violência não seja encarada, novamente, como a solução, para qualquer conflito que possa surgir, no futuro.

1.1.5. Ensino de Passados Dolorosos

“Os cidadãos necessitam de observar o passado com responsabilidade, em várias perspectivas, e refletir sobre o poder da memória e das representações históricas no sentido de gerar solidariedade e tolerância.”

Alves *et al*, 2012.

Por Passados Dolorosos entendem-se todos os acontecimentos que marcaram profundamente uma comunidade, sociedade, nação ou país. Ou seja, eventos muitas vezes repletos de violência extrema, física ou psicológica, destruição e sofrimento, num espaço de tempo considerável ou curto.

Elizabeth A. Cole (2007) afirma que nas sociedades a recuperar de episódios violentos, as questões relacionadas com o seu passado são muito complexas, uma vez que o passado é, muitas vezes, composto por mortes, sofrimento, destruição e com uma percentagem de população afetada geralmente elevada.

Nas celebrações do dia Internacional da Paz em 2013, o então Secretário Geral da Nações Unidas, Ban Ki-moon, afirmou o seguinte:

“The International Day of Peace, marked on 21 September each year, offers an opportunity for the world to pause, reflect and consider how best to break the vicious cycle of violence that conflict creates. The theme for the Day this year is “Education for Peace”. The United Nations will examine the role education can play in fostering global citizenship. It is not enough to teach children how to read, write and count. Education has to cultivate mutual respect for others and the world in which we live, and help people forge more just, inclusive and peaceful societies” (Ban Ki-moon, 2013³⁸).

³⁸ https://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage_countdown.shtml. Consultado a 02.06.2019.

Esta afirmação possui um significado extremamente importante no contexto das sociedades que lidam com passados violentos e dolorosos, uma vez que coloca os Sistemas Educativos no centro da mudança que é necessária nestas comunidades, em ordem a alcançar uma coexistência pacífica entre os vários grupos étnicos. Neste contexto, é importante citar a ideia de Khursheed Kamal Aziz presente no seu livro “The Murder of History” (1993): “(...) even if amnesia is accepted or chosen by the generation that experienced the conflict, as in the Spanish Civil War, the contested past often returns as a subject for public debate in future generations” (Aziz, citado por Cole, 2007, p.7). Esta ideia não deixa dúvidas, ignorar o nosso passado, por mais violento que seja, não faz com que este desapareça da História, muito pelo contrário, uma vez que se está apenas a adiar o confronto, o momento em que a sociedade vai ter de lidar com o seu passado. Ora, o século XX foi um dos mais violentos da História da Humanidade, como afirmou Alessandro Portelli (1998).³⁹ Toda a violência e morte que envolveu o século XX deixou um legado de destruição e sofrimento que é ainda a realidade de muitos, como afirmam Denise Bentreovato e Martina Schulze (2016). Segundo estas autoras, há ainda muitas vidas a serem perdidas devido a conflitos armados violentos. Para Bentreovato e Schulze, a Educação tem-se mostrado um dos principais canais escolhidos para promover “understandings of and lessons from the past, with a view to preventing future wars and advancing peace and reconciliation” e, atualmente, trabalhar questões sensíveis relacionadas com a guerra e paz, em sala de aula, são tidas como essenciais para consciencializar os mais jovens para que o passado violento não se volte a repetir: “Never again” (Bentreovato & Schulze, 2016, p. 15). Contudo, nem todos os países conseguem problematizar e falar da sua História dolorosa e isto acontece principalmente nas sociedades onde os conflitos violentos são relativamente recentes, como é o caso da Irlanda do Norte. Assim:

³⁹ Juan Moreno-Vera e Rafael Aldaguer (2019) referem que, na disciplina de História, muitos dos conteúdos que são ensinados aos alunos estão relacionados com conflitos armados. Os mesmos autores acreditam que é difícil para um professor de História evitar ou fugir destes temas conflituosos.

De facto, é maioritariamente nas aulas de História que os alunos têm a oportunidade de aprender sobre conflitos armados, como por exemplo: a invasão Normanda, as invasões Napoleónica, a Guerra Civil Espanhola, a Guerra Colonial Portuguesa, a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, entre tantos outros conflitos bélicos. As consequências a curto e a longo prazo destes conflitos são fatores essenciais para que os estudantes possam relacionar o impacto destes eventos históricos com o presente e a realidade que se vive atualmente. É, no entanto, importante referir que estes conflitos afetam os estudantes de forma diferente, uma vez que o impacto que estes têm depende, da região que afetou, da duração dos mesmos, bem como dos efeitos na população.

“(...) divided and transitional societies have frequently opted to exclude the study of their recent violent history from the curriculum altogether. In other cases, an official narrative has been enforced in defiance of calls for a critical and democratic approach to history teaching. Education systems have thereby failed to respond to the urgent need to help younger generations make sense of the past and thus of the present, potentially entrenching dangerous misunderstanding and misperceptions.” (Bentrovato & Schulze, 2016, p. 16).

Neste sentido, a autora Helena Pinto (2019) afirma que “Os alunos precisam de oportunidades que desafiem as suas preconcepções sobre o passado, para aprenderem a lidar com interpretações diferentes e para darem sentido ao passado” (p. 441).

Porém, quando os Governos ignoraram e tentaram esconder os seus passados dolorosos dos mais jovens e onde estes tópicos acabaram por ser inseridos nos currículos escolares, apenas várias décadas após o fim do conflito armado, (o que parece à primeira vista, um ato que mitiga anos de supressão da verdade), tem pelo contrário efeitos desastrosos para o processo de paz destas sociedades. Ou seja, ao suprimir o ensino dos passados dolorosos, das aulas de História, durante vários anos, os Governos deixaram a transmissão da memória destes passados nas mãos dos familiares dos mais jovens. Acontece que muitas das histórias contadas são sectárias e com uma visão parcial, prolongando, assim, mitos e ódio. Ora, estes jovens cresceram e partilharam esta visão com os seus filhos, o que continua a difundir as visões sectárias que ainda hoje dividem algumas sociedades. Apesar de, atualmente, os mais jovens terem acesso a uma narrativa mais imparcial e a factos e evidências do que aconteceu, os mitos e as histórias contados pelos mais velhos ganham um estatuto que é assumido como verdade absoluta e que as aulas de História tentam combater, mas muitas vezes sem sucesso. Assim, o ensino dos passados dolorosos não possui apenas benefícios e não é um processo fácil, contudo, ao ensinarmos os mais jovens o seu passado doloroso estamos a ajudar “(...) divided societies to heal wounds and mend the torn social fabric.” (Bentrovato & Schulze, 2016, p. 17). Esta ideia é reforçada também por Elizabeth Cole: “(...) understandings of history are crucial to a society’s ability to reckon with the past for the sake of a more peaceful future.” (Cole, 2007, p. 13).

A História, segundo Alan McCully e Keith Barton (2005), tem um papel extremamente importante na formação da identidade de indivíduos e da comunidade. Estes autores afirmam ainda que quando grupos com experiências históricas diferentes entram em conflito, o passado poderá ser usado para assim justificar e perpetuar a discórdia. Assim, como Alecsandro Vieira (2016) escreve que a negação de “temas divergentes” e a omissão dos

mesmos nos currículos e manuais escolares pode “adiar ou atrasar atitudes reconciliatórias ou de assimilação em relação a histórias difíceis ou controversas no presente.” Ao se tratarem estes temas controversos nas salas de aula e nos manuais escolares, há que ter em atenção que as narrativas apresentadas devem ser abordadas de forma multiperspetivada, para que “não só países, mas diferentes classes, gêneros, comunidades religiosas e outros grupos, protestem pacificamente e expressem suas opiniões livremente.” (Vieira, 2016, pp. 16-17). Nesta linha de ideias, Denise Bentreovato e Martina Schulze defendem igualmente que o ensino de História “(...) is shown not only as a (potential) source of conflict but also as an important component of attempts to reconcile divided societies.” (Bentreovato & Schulze, 2016, p. 19). As mesmas autoras defendem ainda que o ensino de História depois de acontecimentos violentos, tem um papel importantíssimo para ajudar as sociedades divididas a construir um futuro partilhado, sendo a educação histórica a base para esta reconciliação (Bentreovato & Schulze, 2016). Julia Lerch traz igualmente uma conclusão relevante no contexto do ensino dos passados dolorosos e relativamente às narrativas e aos manuais escolares usados por países afetados por guerras civis e por países que nunca experienciaram este tipo de realidade:

“(...) there are important differences in narratives of subnational diversity and nationhood between textbooks in countries with a legacy of civil war and those in countries without such a legacy. Textbooks in post-conflict countries do not seem to have incorporated recent multicultural narratives of diverse population groups and their rights to the same extent as textbooks in non-conflict countries. Instead, post-conflict countries appear to demonstrate a pervasive drive to build the nation through textbooks.” (Lerch, 2016, p. 41).

Esta conclusão é clara ao mostrar-nos que os países saídos de um conflito armado têm ainda muito trabalho a fazer, de modo a educar os seus cidadãos relativamente ao seu passado doloroso e que, as estratégias usadas, não têm, talvez, sido as mais eficientes para promover a compreensão mútua e a paz entre as várias comunidades.

Para Elizabeth Cole (2007), a educação histórica pode ajudar a promover a reconciliação de sociedades com passados violentos; contudo, a mesma autora defende que para que isto seja possível é essencial que um certo nível de reconciliação esteja já atingido, pois só assim será possível iniciar a revisão dos manuais escolares. Caso contrário, o público rejeitará as revisões feitas, já que estas vão, inevitavelmente, desafiar narrativas tidas como verdade absoluta por um grande número de cidadãos. Ao desacreditar estas narrativas, o professor corre o risco de gerar controvérsia na sua sala de aula, cujas consequên-

cias podem ser várias. Segundo a mesma autora, todas estas considerações práticas e políticas exercem influências de “(...) how, when and to what degree historical narratives are revised in the direction of the standards of good academic history.” (Cole, 2007, p. 19).

No caso da Irlanda do Norte, as questões controversas relacionadas com a História nacional são totalmente evitadas no ensino primário como afirmam McCully e Barton (2005). No entanto, segundo Alison Kitson, o currículo de História da Irlanda do Norte é visto muitas vezes como um bom exemplo para outras sociedades também a recuperar de um conflito violento recente. Um dos aspetos mais valorizado é o facto de todas as crianças estudarem um currículo comum, independentemente da facção político-religiosa a que pertencem (Kitson, 2007). É no ensino secundário que os alunos iniciam o estudo da sua História nacional, tendo a oportunidade de investigar vários tópicos relacionados com a História da Irlanda, mas tendo a contextualização de várias questões históricas britânicas e europeias (Barton & McCully, 2005). É esperado que no fim do estudo destas temáticas os alunos possuam um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permita a compreensão de uma maior variedade de questões culturais e políticas Norte-Irlandesas. Assim, “If school history is successful in reaching its goal, it should provide students an alternative source of historical understanding – alternative, that is, to the presumably partisan and sectarian histories they encounter outside school” (Barton & McCully, 2005, p.87). Neste sentido, Alison Kitson afirma que a maior parte dos conhecimentos históricos dos alunos não é adquirido nas salas de aulas/escolas, o que faz com que os mais jovens continuem a consumir versões da história real, versões que continuam a ser usadas para legitimar certas ações e acontecimentos que atormentaram a Irlanda do Norte durante décadas (Kitson, 2007). Estas múltiplas narrativas, segundo A. McCully, podem ser justificadas pela complexidade que envolve os vários grupos étnicos e que usam o passado para justificar e definir onde é que pertencem. McCully assegura também que a História que os jovens aprendem na escola compreende apenas uma parte do conhecimento adquirido sobre o passado, já que a família, a comunidade e outras influências informais são também fontes de conhecimento relativo ao passado, como defende também Alison Kitson (McCully, 2012, p.147). Estas fontes de conhecimento acabam por ter um impacto na vivência em sociedade, uma vez que ao partilharem uma memória coletiva onde predominam relatos sectários, a sociedade está a prolongar uma vivência conflituosa e segregada, na qual o ensino dos passados dolorosos se torna ainda mais difícil. Segundo A.

McCully, o ensino de História numa sociedade dividida apresenta um desafio especial, uma vez que a História está intimamente ligada às emoções associadas com a identidade nacional e a pertença coletiva (McCully, 2012). Tendo em conta o contexto em que se ensina a História da Irlanda do Norte e a sensibilidade das questões relacionadas com os *The Troubles*, Alison Kitson refere que muitos professores preferem jogar pelo seguro relativamente ao que ensinam e como ensinam algumas questões mais controversas, o que a autora defende “(...) and therefore fail to exploit in the opportunities that history presents.” (Kitson, 2007, p. 123).

Na Irlanda do Norte quase 4000 pessoas perderam as suas vidas durante os *The Troubles*. Raptos, ataques bombistas, tiroteios e incêndios provocados foram o quotidiano da população deste território. Além disso, muitos viram os seus amigos e familiares morrer ou a ficarem feridos nos vários confrontos que ocorreram durante este período. Paralelamente, deve-se também que os *The Troubles* são ainda um passado muito recente, em que a maioria dos seus intervenientes e testemunhas continuam vivos, partilhando as suas experiências com os seus familiares, amigos e gerações mais novas. Este é um tópico muito doloroso na sociedade Norte-Irlandesa e que tende a ser evitado ao máximo pelas pessoas, em meios públicos.

Assim, afigura-se fundamental abordar estes acontecimentos com os mais jovens, averiguar que conhecimentos estes já possuem e desmitificar a informação falsa, exagerada e que apenas contribui para a contínua segregação das sociedades e para o prolongamento dos conflitos violentos. A disciplina de História é um palco privilegiado para debater estas questões, investigando o passado, os factos e refletindo sobre as suas indagações, desenvolvendo assim a sua consciência histórica. O Professor de História deve ser, o mestre imparcial, honesto e fiel à verdade que guia e esclarece os alunos neste processo de análise reflexiva sobre os passados dolorosos, de forma a promover a paz e a compreensão e não o prolongamento da violência e do ódio. Assim, deve-se “evitar o esquecimento, trazer a densidade histórica que garanta o correto conhecimento do passado, dotar os alunos de competências críticas para assumirem as responsabilidades dos “deveres da memória” (Alves, Oliveira, Ribeiro & Moreira, 2012, p. 7).

1.1.6. Evidência Histórica

A evidência histórica é um dos aspectos mais importantes da Ciência Histórica. É nas evidências históricas, que os historiadores e demais investigadores baseiam as suas teorias, as suas narrativas e as suas produções científicas. Sem a evidência histórica, a produção historiográfica seria apenas um mero conjunto de suposições, sem validade científica. A existência de várias narrativas é explicada porque os historiadores possuem formas de interpretação distintas, formas de pensar diferentes, para além de criarem as suas próprias teorias sobre a realidade histórica (Gago, 2007). Desta forma, “(...) ao narrar a realidade histórica, o historiador entra necessariamente com a sua perspectiva.” Assim, “o historiador, com base na evidência e tentando ser objectivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões.” (Gago, 2007, p. 81).

Segundo Peter Lee, para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido nas aulas de História, é importante que os alunos saibam que o que estão a estudar, já foi estudado por outros, ou seja, “a partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão da ‘evidência’, compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências.” (Lee, 2001, p. 15). Ou seja, os alunos percebem que estão a aprender algo que foi seriamente estudado, analisado e certificado pelas evidências históricas.

Na mesma linha de pensamento, Flávio Ribeiro (2007), explica que o ensino da disciplina de História e o estudo do passado “não se faz através da observação direta nem da experimentação” (p.187). Para que seja possível estudar a Ciência Histórica, é necessário utilizar evidências, como forma de validar a investigação e, assim, as descobertas feitas acerca do passado. Contudo, Isabel Barca (2007), acredita que os alunos, ao consumirem na escola, no seu meio familiar e nos *media* as chamadas “versões em conflito”, acabam por não saber em que acreditar. Ou seja, esta exposição a múltiplas perspetivas acaba por dificultar a aprendizagem sobre o passado. Desta forma, é extremamente importante utilizar a evidência histórica como forma de fundamentar o estudo do passado e as várias versões a que os mais jovens estão diariamente sujeitos. Assim, segundo a mesma autora, “duas versões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes.” (Barca, 2007, p. 6).

Isabel Barca (2007) afirma ainda:

“A diversidade de perspectivas, tratada no respeito pelas diferenças de pressupostos, mas sujeitas a avaliação à luz da evidência, é salutar em História: não abala os seus alicerces, bem pelo contrário, refina e aprofunda o conhecimento e a consciência histórica” (p. 6).

O conceito de evidência “pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História.” (Barca, 2007, p. 30). Mas para que tal seja possível, a autora diz-nos que é necessário identificar dois níveis de interpretação histórica, ou seja, o primeiro diz respeito à simples descrição dos acontecimentos históricos e o segundo, “que se situa no plano de explicação dos factores de uma situação passada, que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real.” (Barca, 2001, p. 30).

Assim, a evidência histórica não se apresenta como uma ameaça à investigação histórica, mas sim como um mecanismo que permite aprofundar o conhecimento histórico e assim validar a produção historiográfica. Desta forma, as várias interpretações do passado devem assentar em evidências históricas, de forma a que a veracidade das interpretações dos historiadores seja assegurada. Isabel Barca (2007) defende que é necessário existir um “compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’” (p. 6). Neste sentido, a mesma autora assevera que a História “dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas.” (Barca, 2001, p. 39). Ao selecionarem e organizarem a informação disponibilizada: fontes e evidências históricas, os alunos estão-se a preparar para viver num “mundo de informação plural e contraditória”, como afirma Isabel Barca (2001, p. 39).

Desta forma, é necessário perceber que as evidências históricas variam, por exemplo, entre fontes documentais, fotografias ou achados arqueológicos. Segundo Maria Helena Pinto (2007), “os legados históricos são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas” (p. 174). Assim, quando os estudantes analisam fotografias e fragmentos de fontes documentais, estão a analisar e a interpretar evidências históricas, de forma independente. Ao mesmo tempo que, ao visitarem um museu ou um sítio arqueológico, estão a analisar os vestígios do passado, o que lhes permite construir o seu conhecimento de como o ser humano viveu no passado.

No contexto da Irlanda do Norte, as evidências históricas são essenciais para que o passado seja estudado de modo menos subjetivo possível. Numa sociedade dividida, é frequente ouvirmos uma estória semelhante, mas adaptada consoante o indivíduo que a conta. Estudar o passado assente em fontes e evidências históricas é vital para promover uma coexistência pacífica, na sociedade Norte-Irlandesa.

1.1.7. Multiperspetiva e Verdade Históricas

A questão da multiperspetiva histórica e a evidência e verdade histórica estão intimamente relacionadas. Como afirma Isabel Barca (2007), os alunos consomem diariamente “versões em conflito” da sua História local e até mesmo nacional, o que faz com que não saibam em que versão acreditar. Ora, estas versões em conflito dizem respeito às múltiplas histórias, por vezes estórias, que são perpetuadas, em alguns casos, de forma a atestar que uma certa versão da História é preservada ao longo de várias gerações. Segundo a mesma autora, “é difícil conhecer *a priori* os sentidos que os alunos dão à História. Descobrir o que os alunos pensam requer uma atitude de grande descentração por parte do professor.” (Barca, 2001, p. 39).

Nem sempre a multiperspetiva histórica encerra em si conotações negativas. O facto de existirem várias perspetivas torna a História mais rica. No entanto, estas várias perspetivas têm de ser baseadas em evidências, para que desta forma seja possível assegurar o estudo e a compreensão das mesmas. Para Robert Stradling (2003), a multiperspetiva histórica é um termo mais usado do que definido. O autor defende que todos os seres humanos possuem a sua própria perspetiva, influenciada pela sua cultura, bem como pela forma como interpreta o que acontece ao seu redor. Assim:

“in this respect, multiperspectivity is not just a process or strategy, it is also a predisposition, (...) a willingness to accept that there are other possible ways of viewing the world than one’s own and that these may be equally valid and equally partial; and, second, a willingness to put oneself in someone else’s shoes and try and see the world as they see it, that is, to exercise empathy” (Stradling, 2003, p. 14).

A perspetiva é, segundo Stradling, uma visão que está limitada pelo ponto de vista da pessoa que a expressa. Isto aplica-se também aos produtores de “(...) source material (the participants in past events, the eye-witness, the chroniclers, the officials and collators of

information) as it does to the historian.” (Stradling, 2003, p. 15). Os próprios historiadores, têm os seus próprios preconceitos e preocupações e Stradling afirma que as perspetivas dos historiadores não são apenas influenciadas pelas fontes que investigam.

“Sometimes these preconceptions and preoccupations are personal and professional. A historian who seeks to offer a political perspective of events is likely to present what happened in a different way, emphasise different factors, assign greater significance to certain consequences and developments than, say, the economic or social historian.” (Stradling, 2003, p. 17)

Nesta linha de pensamento, Marília Gago afirma que o “passado é visto como uma reconstrução do historiador e esta é feita através de respostas a questões que diferem e que estão em concordância com os critérios históricos definidos pelo historiador.” Assim, “o historiador interpreta a evidência, segundo o seu ponto de vista opinião, natural e legítimo no conhecimento histórico.” (Gago, 2007, p. 81).

Paralelamente, Arthur Chapman (2011) afirma que a História está intimamente relacionada com a perspetiva. Segundo este autor, e metaforicamente falando, uma perspetiva no passado “(...) is a form of short-hand for the ways in which the concepts, questions and practical interests that we bring to the study of the past shape the conclusions we draw” (p. 96). No entanto, Chapman afirma também que uma perspetiva histórica é sempre uma questão cognitiva e conceptual e não uma questão percetual, isto porque “(...) by emphasising this we draw attention to important aspects of historical thinking that students need to grasp and develop.” (Chapman, 2011, p. 96).

A multiperspetiva em História diz respeito às várias versões de um mesmo passado. Estas várias versões pretendem ser estudadas, analisadas, compreendidas e difundidas pela população. Porém, existem um conjunto de fatores que condiciona a análise e a importância destas versões, para um determinado grupo. Arthur Chapman explica que “(...) it is about understanding the different criteria of relevance and significance that different people bring to the task of making meaning about the past.” (Chapman, 2011, p. 96). A questão da multiperspetiva em História e do seu ensino é complexa e não obtém consenso entre os académicos que se dedicam ao ensino da História. Assim, é preciso ter em conta que, apesar de o ensino de várias perspetivas ser benéfico, no contexto educacional, como afirmam vários autores, existem muitos outros estudiosos que encontram constrangimentos neste tipo de abordagem histórica, como afirma Arthur Chapman. Já Robert Stradlings (2003) defende que aprender várias perspetivas de um mesmo acontecimento/processo requer um certo nível de empatia, o que exige que os alunos compreendam as razões e os

valores históricos subjacentes dos atores e produtores de narrativas históricas, de forma a que seja possível interpretar as evidências históricas, assim como as narrativas.

É, portanto, difícil encontrar um balanço no que diz respeito à integração de multiperspetiva nos currículos educacionais, uma vez que é impossível incluir todas as perspetivas. Contudo, ao selecionar e apresentar apenas um(a) ponto de vista/narrativa, acaba-se por fomentar um ensino parcial, facioso, pouco justo e desequilibrado. É, portanto, necessário encontrar o equilíbrio que permita aos alunos estudarem a perspetiva dos outros, de forma justa e imparcial, mas ao mesmo tempo, sem sobrelotar o currículo de História.

Parece-me que esta é uma questão bastante importante no contexto da Irlanda do Norte. É necessário aprender História factual, baseada em evidências, consistente e equilibrada, mas, ao mesmo tempo, o debate de várias perspetivas torna os cidadãos mais conscientes do ponto de vista do outro. Isto é, o ensino das várias perspetivas sobre os *The Troubles*⁴⁰, presentes na Irlanda do Norte, permitiria conhecer as razões e as motivações ‘do outro’, os seus problemas e as suas intenções por detrás dos conflitos armados. Ao conhecerem estas perspetivas, os alunos estão a criar empatia, compreendem as motivações dos seus “rivals” e começam a ter uma base sólida para estudar os *The Troubles*, desvendando narrativas faciosas, com base em fontes e evidências, bem como em dados justos e imparciais.

No entanto, é preciso ser extremamente cauteloso no momento de selecionar as perspetivas a incluir nos currículos educacionais, uma vez que todas as perspetivas são influenciadas, de alguma forma. Todos nós possuímos a nossa própria perspetiva, influenciada pelo nosso contexto cultural, pela nossa nacionalidade, género, língua, contexto familiar, sistema educativo e político-social em que crescemos. É necessário um ensino de multiperspetivas assente em evidências históricas, lógicas e consistentes, para que assim se evite o ensino e a disseminação de estórias.

Relativamente ao conceito de Verdade Histórica, Marcelo Fronza acredita que a verdade histórica “(...) enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes à interpretação do fluxo temporal, pode fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem” (s/p, 2013). Isto porque, a verdade histórica liberta a população dos mitos e das falsas histórias em que acreditam, devido ao contexto económico, político e sociocultural em que nascem e crescem. Para

⁴⁰ Isto é, a perspetiva católica e a perspetiva protestante.

que seja possível estudar a verdade histórica, os historiadores têm de se debruçar sobre uma outra disciplina, isto é, a Filosofia, uma vez que é através da análise dos conceitos filosóficos de verdade que é possível estudar a verdade histórica, como afirma Tomislav R. Femenick (2015). Este autor explica que:

“os conceitos sobre verdade (como correspondência aos atos e fatos ou como coerência lógica) têm origem nas definições filosóficas da verdade, cabendo à historiografia tomar partido por essas ou aquelas definições, escolhendo procedimentos que ofereçam os melhores caminhos para a convicção da verdade” (S/p).

Femenick afirma também que a “verdade verdadeira” é uma “noção primitiva” e que em certas circunstâncias é possível aceitar várias concepções de verdade. Desta forma, cabe ao historiador a tarefa de procurar a verdade histórica, de forma a que seja possível apresentar “(...) os elementos históricos ao crivo dos vários conceitos de verdade” (2015, S/p). Como já foi dito, e segundo a perspectiva de Isabel Barca (2007), as evidências históricas são ferramentas extremamente importantes para comprovar a veracidade de qualquer afirmação feita, na investigação histórica. Contudo, vários autores defendem que não é possível alcançar a verdade histórica, uma vez que todos os seres humanos são influenciados pelas suas próprias perspectivas e preconceitos políticos, económicos e socioculturais. Femenick afirma que “se as ideologias são mecanismos de luta para se alcançar o poder ou, mais comumente, de legitimadores da dominação, não podem gerar nenhum tipo de verdade” (S/p). Por outro lado, José Carlos Reis (2000) não concorda com esta visão e questiona-se o porquê do ceticismo em relação à verdade histórica, assegurando que, regra geral, os historiadores ignoram este ceticismo, ou seja, os investigadores:

“(...) não vão deixar de fazer o seu trabalho só porque alguns pensadores, exteriores até à sua disciplina, lhes dizem que o que fazem é ou impossível ou precário quanto ao rigor do resultado; ou melhor ainda: não vão aceitar que uma legislação exterior, feita por não historiadores, venha arrogantemente estabelecer o que seria um conhecimento histórico legítimo.” (p. 324).

Em suma, o conceito de verdade histórica não reúne muito consenso no meio académico. Contudo, este é um conceito muito importante, pois atribui credibilidade às afirmações que são feitas na investigação histórica. É o historiador que investiga e analisa as várias fontes disponíveis, de modo a formular conclusões sobre o que é possível ter como verdadeiro e falso. O conceito de verdade histórica é complexo, mas não é impossível de alcançar. Com uma investigação séria, equilibrada, imparcial e onde se consultam fontes

variadas, é possível alcançar conclusões que são o conhecimento histórico o menos subjetivo possível. É, pois, provável encontrar e difundir a verdade histórica, desde que este seja feito segundo um processo investigativo sério.

1.1.8. Questões Socialmente Vivas

Questões Socialmente Vivas são questões relevantes e controversas que são debatidas na presente sociedade. Estas podem incluir temas como: Igualdade de Género, Respeito pelos Direitos Humanos, Globalização, Ambiente, Justiça Social, Escravatura, entre outros.

Segundo Jean Simonneaux e Alain Legardez (2010), por questões socialmente vivas ou *Social Acute Questions* (SAQ), entende-se

“(...) a question which is adapted (or which required to be adapted) so as to be taught in school and has the following characteristics:

- It is a question which is acute in society: this type of question challenges the social practices of all the actors in the school (inside and outside the institution) and reflect their social representations;
- Society considers it to be an important matter (globally or in one of its components) and it stirs up debate (from disputes to conflicts);
- It often gets media coverage so the majority of the actors in school are familiar with it. Its social production in society renders it an ‘acute’ question in the first sense” (p. 25)

São muitos os investigadores que acreditam que é extremamente importante uma abordagem educacional que passa pelo ensino das questões socialmente vivas, uma vez que estas contribuem para a formação dos futuros cidadãos (Bader, Jeziorski & Therriault, 2014). Os mesmos autores afirmam, ainda, que “além de proporcionar mais significado à aprendizagem dos conceitos científicos, tal abordagem contribuiria ao desenvolvimento de uma atitude mais crítica por parte dos alunos, desencadeando uma reflexão de carácter epistemológico quanto à natureza das ciências” (Bader, Jeziorski & Therriault, 2014, p. 156).

As questões socialmente vivas fazem muitas vezes parte dos currículos nacionais, mesmo que de modo informal. São várias as disciplinas que usam estas questões para lançar debates e colocar os alunos a pensar sobre assuntos relevantes para a sua sociedade. Muitas questões socialmente vivas mostram-se como pontos de viragem para a sociedade. Ao serem debatidas em sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de abordar outros pontos de vista, perspectivas diferentes das que possam ter, ao mesmo tempo que alargam as suas conceções, muitas das quais pré-estabelecidas pelo contexto sociocultural em que

vivem. Contudo, como Jean Simonneaux e Alain Legardez (2010) referem, as questões socialmente vivas nem sempre aparecem nos currículos, na forma de ‘questões’; “They are often topics to be taught which refer to acute questions and/or social knowledge, They are not, however, presented as a problematized school content.” (p. 26). Desta forma, e como os mesmos autores afirmam, “(...) deciding on teaching content as far as SAQs⁴¹ are concerned is a particularly delicate task.” (p. 26).

Paralelamente, Ralf Levinson (2017) defende que para que as questões socialmente vivas sejam eficazes no que diz respeito à justiça social, os educadores têm de ter em consideração os contextos éticos e políticos locais. Desta forma, os alunos tornam-se agentes ativos neste processo de investigação e produção de conhecimento. Este não é um processo fácil, como afirma o mesmo autor, pois é necessário que seja feito, com base numa reflexão crítica e ao longo de todo o percurso. O mesmo autor defende ainda que as questões socialmente vivas são responsáveis por implicações pedagógicas e curriculares de grande extensão, uma vez que temas como complexidade, risco e interdisciplinaridade recebem bastante ênfase. No entanto, as possibilidades curriculares e pedagógicas variam consoante os contextos regionais e nacionais, para além dos contextos socioculturais e “educational histories” (Levinson, 2017, p. 27).

Apesar de este ser um processo meticuloso e polémico, a verdade é que a discussão de questões socialmente vivas em contexto educacional é essencial para promover o conhecimento político e científico, essenciais para a mudança e justiça social, como Ralf Levinson (2017) defende. Jean Simonneaux e Alain Legardez (2010) afirmam, também, que o ensino destes temas exige uma reflexão socio-epistemológica, aquando da produção do conhecimento “(...) in the social conditions in which this knowledge emerges” (p. 24).

Muitas vezes, estes assuntos são chamados de “hot questions” ou “burning questions”, como afirmam os autores Jean Simonneaux e Alain Legardez (2010), uma vez que estas “(...) have not yet been backed up or stabilized from a scientific point of view. They may remain acute for long periods and change intensity over time and in the different parts of society” (p. 25). Desta forma, existe ainda alguma controvérsia a envolver as questões socialmente vivas, uma vez que estas instigam debates e pontos de vista extremados. Para além disso, as questões socialmente vivas podem ser relevantes para um certo grupo, mas

⁴¹ *Social Acute Questions* – Questões Socialmente Vivas.

totalmente triviais para outro. A falta de consenso que envolve estas questões é uma realidade da sociedade contemporânea e a sua intensidade varia de região para região. Um exemplo claro desta disparidade prende-se com o Ambiente e a importância que a sua proteção recebe das várias potências mundiais. A título de exemplo, é possível referir a disparidade entre o modo como os Governos dos Estados Unidos da América e a República Popular da China encaram a salvaguarda do Ambiente e a postura da União Europeia sobre este aspeto.

Assim, as questões socialmente vivas são, segundo Jean Simonneaux e Alain Legardez (2010), baseadas, do ponto de vista científico, numa reflexão interdisciplinar, completada “(...) by studying the actors involved, what is at stake and the debates which are very much alive in society on the SAQ in question.” (p. 27). Ou seja, o debate das questões socialmente vivas está dependente da importância atribuída às mesmas, importância influenciada pela realidade sociocultural dos agentes que as debatem. Falar de justiça social, igualdade de direitos independentemente do *ethos* religioso ou da facção política a que se pertence, talvez não faça qualquer sentido em Portugal. Contudo, esta é uma questão extremamente importante para a sociedade Norte-Irlandesa, que tem vindo a ser debatida há vários anos e que esteve por detrás de um conflito armado que opôs comunidades vizinhas. Portanto, quando falamos de questões socialmente vivas não podemos esquecer que são muitos os contextos que influenciam o debate destes temas, especialmente a nível educacional. Há ainda muitas regiões onde certas questões não são debatidas abertamente, isto por serem temas *tabu* para a sociedade. O medo de acordar fantasmas do passado é, por vezes, mais forte do que o desejo de mudança.

1.2. Os *The Troubles* na Irlanda do Norte (1969-2007)

“To the people of Northern Ireland:

May the God they hold in common lead them to the peace they seek.”

Doumitt, 1985, p. 5.

1.2.1. Nota Introdutória

No início do século XX, um grupo de rebeldes republicanos revoltou-se, na Irlanda, contra o domínio britânico, exigindo a independência da ilha face ao Reino Unido. Depois de longas batalhas, a independência é conseguida em 1921 e a Irlanda é dividida, como é possível ver no mapa número 1⁴².



Mapa n.º 1: Mapa da República da Irlanda

Fonte: <http://www.mapsofworld.com/ireland/ireland-political-map.html>. Consultado a 10.01.2016.

⁴² O mapa da Irlanda do Norte está disponível no Anexo 1.

As áreas com maioria católica ficaram a pertencer à recém-criada República da Irlanda, ou seja, 26 concelhos (*counties*). Apenas seis concelhos ficaram sob o domínio do Reino Unido, já que neles habitavam maioritariamente cidadãos protestantes. Este acordo ficou conhecido como *The Partition of Ireland*⁴³, ou seja, a divisão da Irlanda. A Irlanda do Norte foi criada entre os anos de 1921 e 1922. O partido político *Ulster Unionist Party* (UUP) representava a maioria protestante residente a nordeste da Irlanda e ganhou as primeiras eleições com uma maioria inquestionável. Este partido pretendia combater a ascensão das ameaças comunistas e republicanas, na Irlanda do Norte, também conhecida como Ulster (Edwards & McGrattan, 2010).

1.2.2. Uma História conturbada, um passado recente

Compreender a História Contemporânea da Irlanda do Norte exige a compreensão da História Medieval e Moderna desta nação. Os *The Troubles*, ou os conflitos que abalaram a Irlanda do Norte entre 1969 e 2007⁴⁴, são uma consequência de vários acontecimentos Históricos que remontam à invasão Normanda da Irlanda, em 1169⁴⁵.

Ao longo da História Contemporânea desta nação, foram várias as pessoas que tentaram provar quem é que chegou primeiro ao território irlandês de modo a demonstrar, desta forma, a quem pertence a soberania da Irlanda do Norte, como refere o autor Paul Dixon (2008). Segundo este autor, os católicos Nacionalistas afirmam que descendem dos Celtas, enquanto os protestantes Unionistas referem que os antecessores *Cruthin* chegaram à Irlanda do Norte antes dos antepassados católicos.

Versões à parte, a realidade é que as duas maiores comunidades da Irlanda do Norte vivem lado a lado há vários séculos, mas nem por isso conseguem ultrapassar as diferenças políticas ou religiosas que as separam. As vilas são segregadas, bairros, instituições de en-

⁴³ A divisão da Irlanda.

⁴⁴ Considera-se, neste estudo, que o período *The Troubles* decorreu de 1969 até 2007, pois foi só em 2007 que os dois líderes políticos da Irlanda do Norte aceitaram partilhar o Governo desta nação, (*Power-Sharing*), pondo fim às divergências políticas que dividiram a Província de Ulster durante anos.

⁴⁵ Uma vez que foi a primeira vez que se deu o primeiro domínio Inglês, na Irlanda.

sino e até a cultura e lazer possuem um rótulo que as identifica como católicas ou protestantes. Urge então perceber de onde é que vem esta divisão e de que forma se reflete ou refletiu nesta nação.

1.2.3. A divisão de uma nação

The Troubles é o nome dado aos conflitos ocorridos na Irlanda do Norte entre a década de 60 do século XX e o início do século XXI.

Estes conflitos marcados por episódios extremamente violentos surgem em consequência da divisão de uma nação em duas facções: a facção Nacionalista e a facção Unionista. Convém aqui referir que, até dentro dos dois grupos em conflito, existiam divisões e eram defendidas perspetivas diferentes. Por exemplo, os Nacionalistas desejavam a união das duas Irlandas, como já foi explicado. Contudo, este grupo rejeitava a violência como meio. Já os republicanos defendiam a união das Irlandas e a violência como um meio para atingir esse objetivo. Segundo Paul Dixon, para os Nacionalistas os britânicos eram neutros nesta questão, enquanto os republicanos os consideravam os únicos culpados pela situação que se vivia. Paralelamente, em 1970, é criado o partido político SDLP (*Social Democratic and Labour Party*) que defendia a visão Nacionalista (Dixon, 2008), enquanto o partido *Sinn Féin* se dedicava à luta pelos ideais republicanos.

Desde 1969 que se verificou a divisão do movimento republicano, que culminou na criação de vários grupos, cujo núcleo foi o IRA (*Irish Republican Army*). Isto é: *Official IRA* (OIRA)⁴⁶, *Provisional IRA* (PIRA)⁴⁷, *Irish National Liberation Army* (INLA)⁴⁸; *Continuity IRA* (CIRA) e *The Real IRA* (RIRA)⁴⁹. Gerry Adams e Martin McGuinness foram os líderes do IRA mais preeminentes, que lutaram de forma política e militar pelo objetivo republicano (Dixon, 2008).

A minoria nacionalista constituía 3% da percentagem total de habitantes a residir na Irlanda do Norte. Os Nacionalistas ambicionavam participar nas decisões sociais e políticas

⁴⁶ De ala mais à esquerda (Dixon, 2008).

⁴⁷ De ala mais à direita. Lutou contra o exército britânico entre 1969 e 1970. O partido *Sinn Féin* afastou-se do grupo PIRA, em 1986, de forma a criar o grupo armado CIRA (Dixon, 2008).

⁴⁸ Facção que surge depois da separação com o OIRA e que lançou vários atentados terroristas contra as forças de segurança (1975) (Dixon, 2008).

⁴⁹ Este grupo surge em consequência da divisão do PIRA no outono de 1997. Estes juntamente com o grupo CIRA continuaram a sua luta armada, sendo mais tarde responsáveis pelos atentados bombistas de Omagh, no verão de 1998 (Dixon, 2008).

da nação. Porém, o sistema eleitoral que existia foi substituído em 1925 por um menos equilibrado e vicioso, uma vez que tinha como principal objetivo aumentar o poder da facção unionista e diminuir a influência nacionalista na Irlanda do Norte. Com esta mudança, os Nacionalistas passaram a ter apenas cerca de 10,12 lugares no Parlamento de *Stormont*⁵⁰, num total de 52 lugares. Como os autores referem, esta situação piorou ainda mais devido à “re-drawing of electoral boundaries – particular at the local government level – to ensure Unionist majorities” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 4). A esta ilegalidade foi dada o nome de *Gerrymandering*⁵¹ (Edwards & McGrattan, 2010). Este esquema acabou por diminuir drasticamente o número de Assembleias locais controladas por Nacionalistas e, segundo os mesmos autores, a Irlanda do Norte possuía 25 Assembleias nacionalistas em 1920, e passou a ter apenas quatro, cinco anos mais tarde. O caso mais gritante ocorreu na cidade de Derry, onde cerca de 65% da sua população eram Nacionalistas, mas a sua Assembleia foi controlada por Unionistas até 1968 (Edwards & McGrattan, 2010, p.4).

Já aqueles que pretendiam manter a união da Irlanda do Norte com o Reino Unido eram maioritariamente protestantes e também neste grupo existia quem defendesse o uso da violência como um meio para atingir este objetivo, (os *loyalists*), e aqueles que rejeitavam a violência neste processo para manter a união, isto é, os Unionistas. Segundo P. Dixon (2008), historicamente, a Irlanda do Norte sempre se mostrou leal ao Império britânico e prova disso é a presença de soldados Norte-Irlandeses na *Batalha de Somme*⁵² e também durante a Segunda Guerra Mundial, tendo o Reino Unido enfrentado a Alemanha Nazi sozinha, uma vez que a Irlanda se declarou neutra neste conflito. Também segundo o mesmo autor, aquando do surgimento do movimento pelos Direitos Civis (NICRA), na Irlanda do Norte, muitos Unionistas não acreditaram que este movimento lutava apenas pelos direitos civis da minoria católica, na verdade, esta facção via este movimento como uma forma de reabrir a questão da fronteira entre as duas Irlandas (Dixon, 2008). Foi

⁵⁰ Assembleia da Irlanda do Norte, Belfast.

⁵¹ *Gerrymandering*: “To divide (a geographic area) into voting districts in a way that gives one party an unfair advantage in elections”. 1. The act, process, or an instance of gerrymandering. 2. A district or configuration of districts whose boundaries are very irregular due to gerrymandering.” <http://www.thefreedictionary.com/gerrymander>. Consultado a 07.12.2015.

⁵² “A Batalha do Somme de 1916 foi uma das mais longas e sangrentas da Primeira Guerra Mundial, entre as forças britânicas e francesas contra as forças alemãs (...). A guerra terminou com a vitória dos aliados britânicos - franceses. A primeira estimativa sobre o número de baixas no Somme estabeleceu que foram mortos, feridos e aprisionados 485.000 britânicos e franceses contra 630.000 alemães.” <https://seuhistory.com/hoje-na-historia/termina-batalha-do-somme>. Consultado a 06.01.2018.

talvez esta suspeita que levou a facção unionista a atacar este movimento ao longo das várias marchas, realizadas no final dos anos 60 e início dos anos 70.

Relativamente aos grupos políticos que defendiam a união da Irlanda do Norte com o Reino Unido, destacam-se: o *Ulster Unionist Party* (UUP), o *Northern Ireland Labour Party*, *Ulster Democratic Party* (UDP), *Progressive Unionist Party* (PUP) e o *Democratic Unionist Party* (DUP). Paralelamente, grupos de “defesa” surgem a par com os conflitos entre católicos e protestantes como: o *Ulster Defence Association*⁵³, *Ulster Freedom Fighters* (UFF), *Ulster Volunteer Force* (UVF)⁵⁴, *Loyalist Volunteer Force* (LVF).

Durante os anos de conflito entre protestantes e católicos foram muitas as referências a acontecimentos passados, como já foi dito. Os Unionistas relembavam os seus apoiantes dos massacres de 1641, em que vários cidadãos protestantes foram assassinados pela população católica, num ato de revolta contra a expropriação das terras pertencentes a proprietários católicos e a favor dos novos colonos protestantes, (maioritariamente escoceses). Ainda no século XVII, em 1690, o católico James II e o protestante William of Orange lutaram pela coroa inglesa, na batalha de Boyne. William venceu o candidato católico e foi aclamado rei (Dixon, 2008). Com esta vitória, a supremacia protestante ficou assegurada na Província de Ulster. Esta hegemonia veio reforçar os privilégios da comunidade protestante nesta nação, ao contrário dos direitos da população católica que se viu cada vez mais subjugada à vontade Unionista. Já os Nacionalistas evocavam a invasão da Irlanda e o conflito Anglo-Normando de 1169, os massacres levados a cabo por Oliver Cromwell durante a década de 40 do século XVII, a extinção do grupo *United Irishmen Rebellion* nos anos 90 do século XVIII e a execução dos líderes da revolução *Easter Rising*⁵⁵ em 1916 (Edwards & McGrattan, 2010).

Entre 1697 e 1727, foram muitas as leis criadas para reduzir os direitos da população católica como, por exemplo: os católicos não podiam receber educação superior, não podiam ser advogados ou solicitadores, não podiam comprar ou alugar uma propriedade por

⁵³ Este grupo foi criado em 1971 para defender a sua comunidade. O que começou como um grupo político acabou por se transformar, mais tarde, num grupo paramilitar renomeado *Ulster Freedom Fighters* (UFF) (Dixon, 2008).

⁵⁴ Criado no ano de 1996 e responsável por várias mortes. Tinha como facção política o partido *Progressive Unionist Party* (PUP) (Dixon, 2008).

⁵⁵ Em Português: *Insurreição Pascal* - Nome dado à primeira tentativa de independência, face ao domínio britânico, levada a cabo por um grupo de rebeldes, na Irlanda do Sul.

mais de 31 anos, não podiam votar, ser membros do Parlamento ou trabalhar para o Estado. A este conjunto de leis discriminatórias foi dado o nome de *Protestant Ascendancy* (Rea & Wright, 1998). Ainda no século XVIII, Wolfe Tone, protestante, juntamente com Irlandeses católicos e presbiterianos, tentaram a independência da Irlanda em relação ao domínio britânico. Contudo, esta rebelião não foi bem-sucedida e, em 1801, foi criado o *Act of Union*, que decretou que o Parlamento irlandês fosse integrado no Parlamento britânico. Posteriormente, entre as décadas de 40 e 50 do século XIX, a Irlanda foi abalada pela *Irish Famine*⁵⁶, uma praga que destruiu a produção agrícola da Irlanda, cujos bens eram essenciais. Devido à falta de recursos alimentares e com as doenças resultantes da má nutrição, mais de um milhão de pessoas morreram e muitos outros emigraram para os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra (Dixon, 2008). Apesar desta catástrofe ter tido causas naturais, o império britânico pouco ou nada fez para ajudar os seus súbditos, deixando a população desamparada e sem recursos para sobreviver. Muitos são os católicos Nacionalistas que culpam, (ainda hoje), o império britânico pelas muitas mortes que desertificaram a Irlanda em apenas uma década⁵⁷.

Tendo bem vivos todos estes acontecimentos aos longos dos séculos, a população católica e protestante prolongou as suas discórdias, ano após ano, atingindo o seu expoente máximo durante grande parte da segunda metade do século XX e início do século XXI.

1.2.4. Algumas questões por detrás dos *The Troubles*

A Irlanda, que era formada por 32 concelhos, ficou então separada em 26 concelhos independentes do império britânico, (a recém-criada República da Irlanda), e em seis concelhos pertencentes ao império. Nestes seis concelhos, habitava uma maioria protestante e uma minoria católica. Estes últimos não viram com bons olhos a divisão da ilha irlandesa, especialmente porque continuavam a ser diariamente discriminados, sendo clara a divisão existente entre cidadãos católicos e cidadãos protestantes. Segundo os autores A. Edwards e C. McGrattan (2010) “Unionist prime ministers frequently acting on the basis

⁵⁶ Em português: a Grande Fome.

⁵⁷ “Altogether, about a million people in Ireland are reliably estimated to have died of starvation and epidemic disease between 1846 and 1851, and some two million emigrated in a period of a little more than a decade (1845-55).” http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/famine_01.shtml. Consultado a 03.12.2017.

of what they thought was best for their Protestant working-class supporters” (p. 6). Ou seja, os interesses da população protestante eram a prioridade dos Governantes da Irlanda do Norte, na primeira metade do século XX.

Em 1945, foi Clement Atlee do *Labour Party*, (LP), que ganhou as eleições da Irlanda do Norte. Foi nestas eleições que os Nacionalistas se viram fora do Parlamento, acabando por regressar apenas na década de 1960. O *Labour Party* foi responsável por algumas alterações cujas consequências possuem um importante valor para o início do período denominado como *The Troubles*. Assim, no seu Governo, o *Labour Party* introduziu a lei *Welfare State* que incentivou, pela primeira vez, a população católica a participar nas decisões da nação. Para além disso, foi neste período que se registou uma melhoria da qualidade de vida da população. O Governo britânico deu início a uma maior participação no Estado Social da Irlanda do Norte, que “was historically below the level of the rest of the UK”. Estes dois fatores foram, segundo os autores, decisivos para que a população católica desse início à sua luta pela igualdade de direitos (Edwards & McGrattan, 2010, p. 9).

Um episódio com importantes consequências para os distúrbios que abalaram a Irlanda do Norte, na segunda metade do século XX, prende-se com os ataques ocorridos em 1956. O grupo paramilitar IRA atacou vários pontos estratégicos, em diversas áreas rurais por toda a Irlanda do Norte, especialmente infraestruturas militares. Esta campanha foi liderada por Sean Garland e ficou conhecida como operação “Harvest” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 12). Estes ataques levaram a polícia e o Governo a ter “tolerância zero” relativamente aos responsáveis por tais acontecimentos. Assim, de forma a combater o terrorismo que assombrava a Irlanda do Norte, o Governo decide implementar o *Special Power Act*⁵⁸. Este ato facilitava a prisão sem julgamento, impunha o recolher obrigatório,

⁵⁸ O Ato de Poderes Especiais foi implementado em 1922 de forma a preservar a paz e a manter a ordem, na Irlanda do Norte. Este documento visava: “(...) to empower certain authorities of the Government of Northern Ireland to take steps for preserving the peace and maintaining order in Northern Ireland, and for purposes connected therewith. [7th April, 1922.] (...) 1.(1) The civil authority shall have power, in respect of persons, matters and things within the jurisdiction of the Government of Northern Ireland, to take all such steps and issue all such orders as may be necessary for preserving the peace and maintaining order, according to and in the execution of this Act and the regulations contained in the Schedule thereto, or such regulations as may be made in accordance with the provisions of this Act (which regulations, whether contained in the said Schedule or made as aforesaid, are in this Act referred to as “the regulations”): Provided that the ordinary course of law and avocations of life and the enjoyment of property shall be interfered with as little as may be permitted by the exigencies of the steps required to be taken under this Act.” <https://cain.ulster.ac.uk/hmsos/spa1922.htm>. Consultado a 07.12.2019. Este documento foi, mais tarde, recuperado, no início da segunda metade do século XX, pelo Ministro dos Assuntos Internos (*Home Affairs*),

bania organizações e controlava publicações, ou seja, este Ato de Poderes Especiais “permitted the local authorities to intern suspects without trial, to impose curfews and to ban organisations and publications deemed to be subversive by the local administration”. Neste sentido, um membro do Governo Norte-Irlandês afirmou: “We have these measures continually under review (...) and if we feel there is the least need for it we will not hesitate to take additional powers.” (Edwards & McGrattan, 2010, p.14).

1.2.5. *Northern Ireland Civil Rights Association – NICRA*

Em 1958, o partido nacionalista, apoiado pelo *Northern Ireland Labour Party*, apresentou no Parlamento da Irlanda do Norte uma resolução que condenava o facto de a Irlanda do Norte ser o único país do Reino Unido sem sufrágio universal, ou seja: “recognising that Northern Ireland is the only part of these islands which denies universal adult suffrage in local government elections”, segundo Edwards e McGrattan (p.16). Este foi, segundo os mesmos autores, exatamente o mesmo problema que, 10 anos mais tarde deu início a um período controverso na província de Ulster (Edwards & McGrattan, 2010).

Assim, ignorando o facto de os direitos civis da população serem diariamente postos em causa, o Governo britânico nada fez para impedir ou travar a hegemonia unionista, na Irlanda do Norte. Consequentemente, a minoria católica, sem representação política ou poder de voto, continuou a viver sob a alçada unionista e a sua supremacia. As consequências desta realidade foram desastrosas para a Irlanda do Norte.

Assim, aquando da campanha eleitoral para as eleições de *Westminster*, registaram-se alguns confrontos que culminaram na morte de dois cidadãos católicos, cuja responsabilidade foi atribuída ao grupo paramilitar *Loyalist-Ulster Volunteer Force* (UVF), como afirma Paul Dixon (2008). Foi devido à segregação social e a todas as injustiças que afetavam os cidadãos católicos e não católicos que surgiu o movimento Associação pelos Direitos Civis da Irlanda do Norte (*Northern Ireland Civil Rights Association – NICRA*). Este grupo teve um papel importantíssimo no espoletar dos *The Troubles*, embora fosse

Brian Maginess, “under sub-section (3) of section one of the Civil Authorities (Special Power) Act (Northern Ireland), 1922”, onde é possível ler: “And whereas the said Minister is empowered by the said sub-section (3) to make Regulations for making further provisions for the preservation of the peace and maintenance of order (...)”. http://www.legislation.gov.uk/nisro/1950/48/pdfs/nisro_19500048_en.pdf. Consultado a 07.12.2019.

um movimento não violento e sem intenções políticas. O NICRA foi criado em agosto de 1966 e os Unionistas temiam que tivesse alguma ligação com os republicanos, embora o grupo não tivesse intenções políticas. No entanto, foi o local da sua origem que despertou as suspeitas dos Unionistas, uma vez que o grupo NICRA foi criado “at the home of a well-known IRA man” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 18).

A ideia “um homem, um voto” era o lema para as eleições de Westminster⁵⁹, *Stormont* e também para as eleições locais. Contudo, o direito ao voto estava diretamente associado ao número de propriedades que cada cidadão possuía. Os líderes Unionistas estavam conscientes que, sem esta restrição de votos, a sua supremacia seria facilmente substituída. Como Brian Faulkner⁶⁰ referiu:

“(...) we cannot publicise our views on this matter. The reasons are quite obvious...The Unionist Party and Government [is] safeguarding the position of the Loyalists of Ulster. The Socialists can go out on the highways and by-ways and air their views but if we were to allow universal suffrage...we may lose Derry city and...could lose Fermanagh” (Citado por Edwards & McGrattan, 2010, p. 16).

Este esquema era suportado ainda pela dispersão das habitações da população católica, de forma a evitar a aglomeração de Nacionalistas e, assim, assegurar a supremacia dos Unionistas, ou seja, “The system of domination was reinforced through a misallocation of houses in key wards (...)”. Para além disso, os cidadãos católicos estavam fracamente representados nos empregos do Estado, como afirmam os autores: “(...) and a disproportionate representation of Catholics in public employment”, de forma deliberada, visto que os mesmos eram incentivados a não participar na vida política, nem nos serviços civis (Edwards & McGrattan, 2010, p. 16). Por exemplo, no início da segunda metade do século XX, 61% da população de Omagh era católica, mas dos 21 vereadores da cidade, apenas nove eram católicos. Já em Lurgan, 46% da população era católica, mas não possuíam nenhum representante na sua Assembleia local. Em Armagh, no ano de 1961, 53.5% dos cidadãos da cidade eram católicos, no entanto, na Assembleia local 12 vereadores eram protestantes e apenas 8 eram católicos. A realidade relativamente aos empregos do Estado era bastante semelhante: na cidade de Lurgan, a Assembleia empregava um total de 156 pessoas, das quais 25 eram cidadãos católicos. Em Armagh, a situação era ainda mais gritante, uma vez que a Assembleia empregava 201 trabalhadores, onde

⁵⁹ Parlamento do Reino Unido, instalado na cidade de Londres.

⁶⁰ Líder unionista e Primeiro-Ministro da Irlanda do Norte entre 1971-1972 (Edwards & McGrattan, 2010, p.37).

apenas 8 eram católicos (Edwards & McGrattan, 2010). Outro exemplo da discriminação sofrida pela população católica prende-se com a atribuição injusta das habitações do Estado. Um dos casos mais mediáticos registou-se em junho de 1968, quando uma jovem protestante, solteira e sem filhos, recebeu uma habitação social, ultrapassando na lista de espera famílias católicas⁶¹, muitas delas com filhos e carências económicas. Este caso gerou muita polémica e recebeu especial atenção por parte dos *media*.

Assim, de forma a acabar, de forma definitiva, com a discriminação a que os cidadãos eram diariamente sujeitos, o grupo NICRA exigia: que os votos não estivessem associados ao número de propriedades que os cidadãos possuíam, uma vez que, uma propriedade equivalia a um voto, duas propriedades a dois votos e assim sucessivamente; que os Concelhos locais, ou *Local Councils*, atribuissem as casas do Estado de forma justa e equilibrada; que a prática *Gerrymandering* fosse suprimida; que a religião não fosse um fator determinante para obter um emprego do Estado; o fim do Ato de Poderes Especiais; e a dissolução do grupo B-Specials⁶². Desta forma, para que as suas exigências fossem ouvidas, este grupo organizou várias marchas de forma a pressionar o Governo da Irlanda do Norte. Assim, “The first civil rights march took place from Coalisland to Dungannon on Saturday August 14, 1968. It was organised to protest against housing allocation in the area and it was supported by more than 2,000 people.”⁶³

Depois desta marcha, o grupo NICRA acabou por ser convidado pelo *Derry Housing Action Committee*, (DHAC), a fazer uma nova marcha pacífica, agendada para o mês de outubro desse mesmo ano. Contudo, quando o NICRA anunciou a intenção de marchar pelas ruas de Derry, um grupo protestante denominado de *Apprentice Boys of Derry* comunicou que iria marchar no mesmo dia e na mesma rota que o grupo. Na iminência de um confronto, o Ministro dos *Home Affairs*, William Craig proibiu todas as marchas planeadas para aquele dia. No entanto, o grupo NICRA ignorou a proibição do Ministro e iniciou a sua marcha na *Duke Street* que devia terminar na *Diamond*, no centro da cidade

⁶¹ “In the half century of Northern Ireland's existence, the Catholic minority had been subject to various kinds of discrimination as Unionists took steps to protect their power - most notably by manipulating public housing. (...) In the late 1960s a group of nationalists began to work for change, focusing initially on housing. In June 1968 the young nationalist politician, Austin Currie, staged the first direct-action protest with a sit-in at a council house that had been unfairly allocated to an unmarried Protestant woman when there were Catholic families who had been waiting longer.”

http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/northern_ireland/understanding/events/civil_rights.stm. Consultado a 10.05.2019.

⁶² <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/z3w2mp3/revision/2>. Consultado a 09.12.2017.

⁶³ <https://cain.ulster.ac.uk/events/crights/nicra/nicra782.htm>. Consultado a 05.08.2019.

de Derry. Esta intenção não se viria a realizar, uma vez que os manifestantes acabaram por ser travados pelas forças policiais RUC, que os enfrentaram com bastonadas e canhões de água. As cenas de violência foram captadas por várias câmaras televisivas e transmitidas ao mundo. Em consequência, muitas outras manifestações, (que culminavam sempre de forma violenta), seguiram-se ao longo do ano de 1968. Mais tarde, o grupo *People's Democracy* organizou mais uma marcha a ter lugar também em Derry, para janeiro de 1969. Este grupo de manifestantes acabaram por sofrer uma emboscada à saída da cidade de Derry. Os atacantes eram *loyalists* de Derry e, alguns deles, foram posteriormente identificados como sendo membros das forças de segurança, nomeadamente *B-Specials*⁶⁴.

Depois destes incidentes, o NICRA foi ganhando cada vez mais apoiantes. Uma outra consequência, da maior importância, prende-se com o facto do surgimento de muitos outros confrontos após as marchas realizadas entre 1968 e 1969, o que levou o Governo, sediado em Londres, a enviar tropas para a Irlanda do Norte, numa tentativa de manter a segurança nas ruas (Edwards & McGrattan, 2010). Foi com esta medida que o IRA viu a sua oportunidade de entrar na Irlanda do Norte pela luta da independência, alegando a proteção da população contra o exército britânico. Iniciaram-se assim, violentos ataques contra o exército no início da década de 70. No final de 1969 e no início dos anos 70, outros episódios reforçaram a violência inferida pelo PIRA⁶⁵. Este grupo justificava os seus ataques com os seguintes acontecimentos: “Protestant pogroms such as Bombay Street, which witnessed mass evacuations of Catholics, and British Army incursions such as in the Falls area between 2nd and 5th June 1970, during which five Catholics were killed (...)” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 22).

Foi em janeiro de 1972 que ocorreu o acontecimento mais polémico e impulsionador de muitos outros atos de violência, na província de Ulster: o *Bloody Sunday* ou *Domingo Sangrento*.

“About ten thousand people gathered in the Creggan area of Derry on the morning of Sunday 30 January 1972. After prolonged skirmishes between groups of local youths and the army at barricades set up to prevent the march reaching its intended destination (Guildhall Square in the heart of the city), paratroopers moved in to make arrests. During this operation, they opened fire on the crowd, killing

⁶⁴ http://www.bbc.co.uk/history/events/day_troubles_began. Consultado a 09.12.2017.

⁶⁵ *PIRA* (*Provisional IRA*), que pretendia dar resposta aos ataques feitos pelos grupos protestantes e exército britânico contra a população católica, no final de 1969 (Edwards & McGrattan, 2010).

thirteen and wounding 13 others. The dead were all male, aged between seventeen and forty-one. Another man, aged fifty-nine, died some months later from injuries sustained on that day. The wounded included a fifteen-year-old boy and a woman.”⁶⁶

Em consequência da lei imposta pelo governo, que autorizava a prisão de suspeitos sem julgamento, (*Internment*), e da qual só resultavam, na sua maioria, detenções de suspeitos católicos, foi organizada pelo movimento NICRA, uma marcha de protesto *Anti-Internment* em Derry, a 30 de janeiro de 1972. Cerca de 10000 pessoas marcharam em Derry pelo fim desta política (Killeen, 2012). Este incidente, do qual resultou a morte de 14 homens desarmados, começou quando um grupo de jovens tentou passar as barreiras de proteção para atacar a polícia e o exército com pedras e barras de ferro (Edwards & McGrattan, 2010). A força de segurança destacada para controlar esta marcha foi o Regimento de Paraquedistas do exército britânico, uma força treinada para “atirar primeiro e fazer as perguntas depois⁶⁷”, como refere o autor Richard Killeen. Segundo o mesmo autor (2012), “of all the regiments in the army, they were probably the least appropriate to deploy in a tense law-and-order situation” (p. 290). Este acontecimento foi muito polémico e levou o Governo a abrir um inquérito de forma a averiguar os responsáveis. Este inquérito foi conduzido pelo juiz Lord Widgery, que concluiu que os manifestantes estavam armados. Só em 2009, com o relatório do Lord Saville, é que foi provado que as forças do exército britânico dispararam contra 14 pessoas desarmadas, cidadãos do Reino Unido (Killeen, 2012). No entanto, este continua a ser um tópico muito polémico e sem consenso, uma vez que continua presente nos meios de comunicação social, como já foi referido na introdução deste estudo⁶⁸. Contudo, apesar de não se saber quem fez o primeiro disparo, existem diversas versões dos acontecimentos que chocaram a Irlanda do Norte, em 1972. Por exemplo, os autores A. Edwards e C. McGrattan (2010), acreditam que o IRA poderá ter iniciado os disparos, uma vez que se encontrava ativo naquela área:

⁶⁶ http://www.bbc.co.uk/history/bloody_sunday. Consultado a 09.12.2017.

⁶⁷ Killeen, 2012, p. 290 – Tradução da autora.

⁶⁸ “Former British soldier held over Bloody Sunday killings released on bail”, Notícia presente no Jornal *The Guardian* a 11 de novembro de 2015. Segundo a mesma notícia, um dos ex-soldados presente no Domingo Sangrento, foi preso e libertado após o pagamento da sua fiança. Este ex-soldado, agora reformado e com 66 anos foi o primeiro a ser detido em sequência das investigações sobre a morte dos 14 marchantes presentes no Domingo Sangrento. Este ex-soldado é acusado da morte dos jovens: William Nash, 19 anos; John Young, 17 anos e Michael McDaid, 20 anos. Para além disso, o suspeito é acusado de tentativa de homicídio, uma vez que disparou sob Alexander Nash, pai de William Nash, que correu até à barreira para salvar o filho, mas acabou por ser baleado no braço e no corpo. Notícia completa em: <http://www.theguardian.com/uk-news/2015/nov/11/former-british-soldier-held-over-bloody-sunday-killings-released-on-bail>. Consultado a 08.12.2015.

“the best account of the day indicates that IRA were active in the area at the time and most likely opened fire on the army” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 24).

1.2.6. *The Troubles*

“Their stories imply guilt and blame for the conflict that has occurred, and who should be entitle to what in current negotiations. Both nationalists and unionists have very different views of history, which justify their political views”

Dixon, 2008, p. 18.

Em sequência do Domingo Sangrento, (*Bloody Sunday*) de 1972, muitos cidadãos, sem ligações aos grupos paramilitares, revoltaram-se contra o exército britânico e o número de voluntários no grupo paramilitar IRA aumentou (Edwards & McGrattan, 2010). Também no seguimento do Domingo Sangrento, a Embaixada britânica em Dublin foi incendiada e o PIRA vingou o *Bloody Sunday* com a *Bloody Friday* ou *Sexta-feira Sangrenta*, a 21 de julho do mesmo ano, com a explosão de 26 bombas no centro da cidade de Belfast, matando 11 pessoas e deixando 130 feridas. Para além disso, os *Shankill Butchers*⁶⁹ apareceram pela primeira vez na *Sexta-feira Sangrenta*. Este grupo de rebeldes raptou um cidadão católico, inocente, que foi espancado e esfaqueado até à morte. Depois destes acontecimentos, muitos mais ataques violentos surgiram por toda a Irlanda do Norte⁷⁰. Por exemplo, dez dias depois da *Sexta-feira Sangrenta*, três carros explodiram em Claudy, concelho de Derry, matando oito pessoas. Os autores destas explosões não são conhecidos, mas acredita-se que tenham sido republicanos radicais. Duas semanas mais tarde, outra bomba explodiu e matou nove pessoas, três das quais pertenciam ao grupo que preparava o ataque (Killeen, 2012). Para além disso, registou-se ainda a morte de um soldado pertencente ao *Royal Irish Rangers* com apenas 19 anos de idade e a morte de um rapaz de 14 anos, David McClenaghan, portador de uma deficiência mental: no dia 11 de julho, a norte de Belfast, um grupo de quatro homens associados ao *Ulster Defence Association* (UDA)⁷¹ e UVF entraram à força em casa do jovem rapaz: violaram a sua

⁶⁹ *Talhantes de Shankill*: “The Shankill Butchers were a group of loyalist killers who carried out a number of sectarian murders in Belfast between 1976 and 1978.” Notícia presente no Jornal BBC News N. Ireland a 26 de novembro de 2015. Notícia completa em: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-34928280>. Consultado a 08.12.2015.

⁷⁰ Ver ‘Anexo 2’ para melhor perceber a dimensão da violência deste período.

⁷¹ *Loyalist Vigilantism*: UDA: Este grupo surge em resposta dos ataques levados a cabo pelo PIRA, nos anos 70 e era formado por cidadãos comuns, soldados e Unionistas, tendo sido responsável por cerca de 259 mortes. O UDA manteve-se como uma organização legal até 1992 (Edwards & McGrattan, 2010).

mãe e mataram-no a tiro. Este acontecimento foi descrito pelo juiz, no julgamento dos autores do crime, como o pior que tinha chegado àquela sala de tribunal e ainda que era “the lowest level of human depravity” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 32).

Em março de 1972, o grupo paramilitar PIRA fez um cessar-fogo de 72 horas numa tentativa de negociar com o Governo as seguintes condições: a retirada do exército da Irlanda do Norte; a libertação de todos os presos políticos na Irlanda do Norte e na Inglaterra, com ou sem julgamento; a amnistia dos procurados pela polícia e a abolição do Parlamento da Irlanda do Norte. Os autores A. Edwards e C. McGrattan (2010), afirmam que os líderes políticos acabaram por aumentar a violência na Irlanda do Norte, uma vez que fizeram o IRA acreditar que o exército britânico iria ser retirado da província.

O ano de 1972 foi considerado o mais violento do período *The Troubles*, com a morte de 470 pessoas, mais de 10.000 tiroteios e 2000 explosões de bombas. Devido a tantos conflitos, o Governo sediado em Londres decidiu fechar o Parlamento da Irlanda do Norte e governar a província a partir de Londres, aplicando a *Direct Rule* (Killeen, 2012). A *Direct Rule* foi imposta em março de 1972, acabando com meio século de supremacia unionista. O encerramento do Parlamento Norte Irlandês aconteceu quando Londres reconheceu que o Governo da Irlanda do Norte não conseguia lidar e resolver o impasse que dividia as duas comunidades⁷². O Secretário de Estado da Irlanda do Norte foi William Whitelaw, nomeado pelo Primeiro-Ministro britânico Edward Heath (Edwards & McGrattan, 2010). A intenção de Londres era criar um ambiente suficientemente seguro para instalar o *Power-Sharing* em 1973, ou seja, um Governo partilhado pela facção nacionalista e pela facção unionista. O ministro Paul Channon reuniu-se com uma delegação do PIRA, de forma a tentar alcançar algum tipo de acordo com o grupo paramilitar. Esta delegação era constituída por Séamus Twomey, Seán MacStiofáin, Ivor Bell, Dáithí Ó’Conail, Martin McGuinness e Gerry Adams, que foi libertado da prisão de forma a participar nesta reunião. Contudo, os representantes do PIRA eram persistentes na retirada do exército britânico da Irlanda do Norte até 1975 e não estavam dispostos a negociar, como afirmam os autores A. Edwards e C. McGrattan (2010). Sobre esta reunião, o Secretário de Estado W. Whitelaw escreveu:

⁷² http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/northern_ireland/understanding/events/direct_rule.stm. Consultado a 08.12.2015.

“The meeting was a non-event. The IRA leaders simply made impossible demands which I told them the British government would never concede. They were in fact still in a mood of defiance and determination to carry on until their absurd ultimatums were met” (Memórias de William Whitelaw, 1989, citado por Edwards & McGrattan, 2010, p. 34).

Por um pequeno período de tempo, o PIRA decidiu cessar-fogo novamente, de modo a facilitar as negociações com o Governo. Mas voltou ao ataque matando três soldados e um civil a 13 de julho. Paralelamente, William Whitelaw ordenou que o exército entrasse nas áreas barricadas e controladas pelo PIRA, em Belfast e em Derry. Esta operação ficou conhecida como ‘Operação Motorman’ e envolveu cerca de 12000 tropas a 31 de julho de 1972. Esta foi segundo os autores a maior operação militar britânica desde a *Suez Canal Crisis* em 1956, e decorreu sem grandes problemas, apesar de ter coincidido com o ataque bombista à cidade de Claudy, pelas mãos do PIRA (Edwards & McGrattan, 2010). Depois desta ação militar, W. Whitelaw organizou uma reunião, em setembro, com todos os líderes políticos, de forma a acabar com o impasse que dividia as várias facções e assim começar as conversações de paz. No entanto, naquela altura, o diálogo parecia um objetivo difícil de alcançar, como se pode ler:

“regardless of the ideological gulf separating the politicians, the ongoing issue of internment meant that the SDLP was reluctant to enter into dialogue, while the resurgent IRA campaign and the fall-out from the imposition of direct rule hindered the prospects of unionist politicians being open to compromise” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 35).

No ano seguinte, foi criado o *White Paper*, no qual o Governo britânico ordenava que o Governo da Irlanda do Norte assentasse no conceito Partilha de Poderes (*Power-Sharing*) e que o Governo da República da Irlanda deveria ter algum poder de decisão na Irlanda do Norte, o que ficou conhecido por *Irish Dimension*. Contudo, Brian Faulkner, o ex-primeiro-ministro Unionista, não concordava com este projeto, pois temia que os Nacionalistas obtivessem mais poder, uma vez que Londres estava decidida a dar mais poder de decisão à população católica. Assim, em março de 1973 é formada uma nova Assembleia na Irlanda do Norte, com 78 lugares e que deveria ser eleita por uma representação proporcional, a ser conduzida por um executivo nomeado pelo Secretário de Estado. Apesar dos esforços do partido SDLP para que o número de lugares na Assembleia fosse equilibrado, B. Faulkner assegurou o poder de veto e a maioria unionista. A 22 de novembro foi formado o executivo da nova Assembleia com 11 membros votantes: seis políticos Unionistas, quatro políticos do partido SDLP e um político do partido *Alliance*.

Para além disso, a Assembleia possuía quatro membros sem direito de voto: dois do partido SDLP, um do partido Unionista e um do partido *Alliance*. Este executivo tomou posse a 1 de janeiro de 1974, sendo B. Faulkner o chefe do executivo e o líder do partido SDLP, Gerry Fitt, era o seu deputado (Edwards & McGrattan, 2010). Como era de esperar este executivo não funcionou e vários são os motivos apontados para a sua queda, um deles a greve geral organizada pelo partido UWC (*Ulster Workers' Council*). Com esta greve, o abastecimento da eletricidade foi reduzido de 725 megawatts para 400 megawatts. Esta greve foi bem-sucedida devido à adesão dos trabalhadores das centrais elétricas e também devido aos grupos paramilitares *loyalist*, que criaram um clima de medo entre as comunidades. Rapidamente esta greve obteve o apoio de quase toda a comunidade Unionista. O sucesso desta greve estava garantido, uma vez que a Irlanda do Norte não possuía os meios para pôr as centrais elétricas a trabalhar novamente. Para além disso, os trabalhadores destas centrais foram chamados de “esponjas⁷³” num programa de televisão, o que fortaleceu a sua posição nesta greve. Para além deste clima de medo, 34 pessoas foram mortas em ataques bombistas em Dublin e em Monaghan, no dia 17 de maio, cuja responsabilidade foi atribuída ao grupo paramilitar *loyalist*. Face a estes acontecimentos, B. Faulkner resignou a 28 de maio. A emergência do partido UWC, (que ficou conhecido com a organização desta greve geral) e o sucesso da greve acabou por passar a imagem de que o executivo só não foi bem-sucedido devido a este acontecimento inesperado. Muitos também culpam a participação da República da Irlanda, no Governo da Irlanda do Norte, como um dos motivos que levou ao insucesso do executivo do *Power-Sharing*. John Hume, líder do partido SDLP decidiu deixar as negociações com o partido unionista e começar a fazer pressão diretamente no Governo britânico, com o apoio de importantes aliados internacionais: EUA e República da Irlanda. Segundo arquivos da época, nem Dublin nem John Hume tinham a intenção de aceitar o *Power-Sharing* de forma definitiva. Os autores afirmam mesmo que o executivo do *Power-Sharing* dificilmente seria bem-sucedido devido à profunda divisão da sociedade e das facções políticas, naquela época (Edwards & McGrattan, 2010).

Assim, o Governo de Londres continuava com o mesmo problema que teve em 1972, ou seja, como devolver a paz à Irlanda do Norte. Entretanto, o Secretário de Estado Marlyn Rees começou a observar a emergência do que ele chamou de *Ulster Nationalism*, ou seja, o aumento do número de apoiantes Nacionalistas, na província de Ulster. Tendo em

⁷³ Ou seja, os trabalhadores das centrais elétricas foram chamados de alcoólicos.

conta esta nova realidade e o insucesso da Assembleia em *Sunningdale*⁷⁴, Rees que devia deixar os Irlandeses resolverem os seus próprios problemas, já que o Reino Unido pouco conseguia fazer. Desta forma, Rees afirmou: “the British cannot solve the Irish problem...it would be better to let them have a shot at it themselves” (Rees to Wilson, 1974, citado por Edwards & McGrattan, 2010, p. 57). Nesta linha de pensamento surgem duas abordagens por parte de Londres para a Irlanda do Norte: o Governo britânico resolveu dedicar-se à segurança social e à legislação relativa ao acesso ao trabalho, de forma a tornar o seu ingresso mais justo e equilibrado. Para além disso, iniciou a redução do envolvimento policial e militar na província. De referir que todas as tentativas de modernização da economia da Irlanda do Norte falharam, uma vez que a instabilidade social não era propícia ao seu desenvolvimento (Edwards & McGrattan, 2010).

Foi no final do ano de 1974 que o IRA realizou mais um cessar-fogo que durou até ao verão de 1975. Entretanto, foram realizadas conversas, qualificadas de secretas, com este grupo paramilitar, para que fosse possível alcançar um acordo. Estas conversas duraram até 1976. Foi também entre 1975 e 1976 que surgiu a chamada *Constitutional Convention*⁷⁵, em sequência da linha de pensamento de “os Irlandeses que resolvam os seus próprios problemas”, ou seja “let the Irish sort it out for themselves” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 60). A Convenção Constitucional funcionou como uma espécie de “fórum”, onde os líderes políticos se podiam juntar para discutir os problemas da Irlanda do Norte e para que fosse possível criar uma base sólida para um possível acordo e para que o poder governamental fosse restabelecido na Irlanda do Norte novamente, como referem os autores A. Edwards e C. McGrattan (2010). De referir que o Governo sediado em Londres e que controlava a Irlanda do Norte impôs três condições para qualquer acordo futuro, como se pode ler na Constituição da Irlanda do Norte, de 1974:

“It is only part of the reality which must also include recognition of a number of facts: -

(a) history has caused divisions within the Northern Ireland community. Events of the past few years have amply demonstrated that no part of that community can, let alone should, be coerced into accepting the others' view. Events have also shown that a consensus can be obtained on the basis of serving the interests of the whole community. There must be some form of power-sharing and partnership because no political system will survive, or be supported, unless there is widespread acceptance of it within the community. There must be participation by the whole community;

⁷⁴ Nome dado à nova Assembleia da Irlanda do Norte.

⁷⁵ Convenção Constitucional.

(b) any pattern of government must be acceptable to the people of the United Kingdom as a whole and to Parliament at Westminster. Citizenship confers not only rights and privileges but also obligations;

(c) Northern Ireland, unlike the rest of the United Kingdom, shares a common land frontier and a special relationship with another country, the Republic of Ireland. Any political arrangements must recognise and provide for this special relationship. There is an Irish dimension.” (*The Northern Ireland Constitution*, 1974, parágrafo 45⁷⁶)

Segundo os autores A. Edwards e C. McGrattan, após a queda da Assembleia *Sunningdale*, os partidos políticos estavam ainda mais radicais e não conseguiam alcançar um acordo. Mas, com estas três condições o Governo britânico salvaguardava-se de críticas internacionais, uma vez que o Governo estava efetivamente a fazer alguma coisa para alcançar um consenso e paz entre as comunidades de Ulster. Paralelamente, o partido SDLP e liderado por John Hume lutava por uma Assembleia equilibrada, onde todas as comunidades pudessem ser representadas a nível governamental e de forma justa e equilibrada. Para além disso, este partido lutou ainda contra a maioria absoluta (*majority rule*), na Assembleia da Irlanda do Norte (Edwards & McGrattan, 2010, p. 61).

A 1 de maio de 1975 realizaram-se as eleições para a Convenção⁷⁷. Estas eleições mostraram como Brian Faulkner estava destruído, uma vez que o seu partido, (*Unionist Party of Northern Ireland*), apenas obteve cinco lugares, nestas eleições. Já o UUUC, (*United Ulster Unionist Council*), obteve 46 lugares, num total de 78 disponíveis. O partido SDLP, (*Social Democratic and Labour Party*), ganhou 17 lugares, o partido Alliance arrecadou oito lugares e por último, o partido NILP, (*Northern Ireland Labour Party*), ganhou um lugar nestas eleições. A Convenção terminou definitivamente em março de 1976 sem ter alcançado qualquer entendimento. Como é referido pelos autores, a situação política no final da década de 1970 era exatamente a mesma do início da década: “Northern Ireland’s politicians continued to pursue much the same policies in the second half of the 1970s as they did in the first half” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 67).

⁷⁶ <https://cain.ulster.ac.uk/hmsoc/cmd5675.htm>. Consultado a 10.05.2019.

⁷⁷ “The 1975 Constitutional Convention was established to consider what provisions for the government of Northern Ireland is likely to command the most widespread acceptance throughout the community there. The 78 members were elected on the same basis as the 1973 Assembly, with the same distribution of members among the 12 parliamentary seats”. <http://www.ark.ac.uk/elections/fc75.htm>. Consultado a 13.12.2015.

Em 1975, o número de mortes causadas por ataques paramilitares, especialmente por parte do PIRA, (*Provisional Irish Republican Army*), voltou a aumentar. O que levou o UUUC, (*United Ulster Unionist Council*), a ser menos receptivo às negociações. Neste verão, registou-se a morte de uma criança de apenas 4 anos, Siobhan McCabe, apanhada no meio de fogo cruzado, num comício *Anti-Internment* (contra a prisão sem julgamento). Mais tarde, a 13 de agosto do mesmo ano, cinco cidadãos protestantes foram mortos após a explosão de uma bomba, colocada numa taberna local. Em setembro, o IRA voltou a atacar e matou quatro pessoas a tiro, no *Orange Hall* em Newtownhamilton. Por detrás do aumento da violência, causada pelo grupo IRA, em 1975, estava um grupo chamado *Balcombe Street Gang*, responsável por cerca de 16 mortes na Inglaterra entre 1975 e 1976. A tática deste grupo era simples: colocar bombas em bares locais para matar homens e mulheres inocentes. Em consequência desta violência republicana, foi criado mais um gang *loyalist*, chamado de UVF (*Ulster Volunteer Force*) e para vingar os ataques republicanos. Este grupo possuía membros do grupo UDR (*Ulster Defence Regiment*). Este gang foi responsável pela morte de três membros da banda *Miami Showband*, em consequência de um ataque bombista falhado. Entre os dias 1 de agosto e 1 de setembro, a violência paramilitar matou 37 pessoas, 20 foram mortes causadas pelo grupo IRA e as restantes pelo grupo *loyalist* (Edwards & McGrattan, 2010).

A situação da Irlanda do Norte não mostrava sinais de melhorar. Os grupos políticos não conseguiam encontrar uma solução, pois rejeitavam ouvir e discutir ideias, estavam demasiados centrados nos seus próprios objetivos. Enquanto isso, a população sofria numa economia estagnada e num clima de medo e insegurança, onde os grupos paramilitares reinavam e controlavam. Neste período ter um nome católico ou viver numa área católica podia ser uma “sentença de morte”, caso as pessoas fossem apanhadas nos locais errados e à hora errada pelos grupos paramilitares *loyalists*. O mesmo acontecia com os cidadãos protestantes, que podiam ser vítimas de explosões ou tiroteios, mesmo que não tivessem qualquer ligação com terroristas. Esta era a situação da Irlanda do Norte.

Depois das todas as tentativas falhadas entre 1974-1976, o Governo com sede em Londres criou um conjunto de medidas que devia guiar a nova política para a Irlanda do Norte:

“Westminster shield away from imposing any major policy initiatives. Instead, policymakers sought to implement direct rule on an hoc basis according to the principles laid down in a June 1977 directive: the defeat of terrorism, agreement on durable and acceptable constitutional arrangements, and the

improvement of the economy are interdependent, and it lie at the heart of the government's policy” (Irish Times, 2007, citado por Edwards & McGrattan, 2010, p. 72).

Assim, o novo Secretário de Estado para a Irlanda do Norte, Roy Mason, resolveu liderar a província com uma atitude firme e decisiva, afirmando em 1976, na *Labour Conference*: “(...) that Ulster had had enough of initiatives, White Papers and legislation for the time being, and now needed to be governed firmly and fairly”⁷⁸. Para o novo Secretário de Estado, o desemprego e a economia eram questões da máxima importância, uma vez que a Irlanda do Norte enfrentava um sério declínio da atividade agrícola e industrial, nomeadamente, a construção naval e a produção têxtil. Neste período, o desemprego atingiu uma percentagem assustadora: 14% da sua população estava desempregada. De referir que a população católica possuía salários muito baixos, na época, e podia cair mais facilmente no desemprego⁷⁹. Já a população protestante centrava-se especialmente no sector da engenharia, como afirmam os autores:

“Thus, in the 1970s Catholics were more likely to be less well-off than Protestants and more likely to be employed in industries with lower wages and more unemployment (such as construction) than Protestants, who were more likely to be found in industries such as engineering. Again, while Catholics were 2.6 times as likely to be unemployed as Protestants in 1971, by 1981, this figure had marginally improved to 2.4 times” (Edwards & McGrattan, 2010, p.73).

Roy Mason continuou a política iniciada pelo anterior Secretário de Estado e, assim, as forças de segurança RUC e UDR continuaram como os principais meios de combate contra o IRA⁸⁰, diminuindo o número de tropas britânicas nas ruas da Irlanda do Norte. No entanto, a maior parte dos agentes de segurança na Irlanda do Norte eram cidadãos protestantes. Com esta política, o Governo começou a retirar gradualmente o exército britânico da Irlanda do Norte, uma questão muito importante para o IRA, mas ao usar as forças RUC e UDR acabou, consequentemente, por separar ainda mais as duas comunidades. As

⁷⁸ <https://www.telegraph.co.uk/comment/personal-view/3604965/A-happy-80th-birthday-to-the-IRAs-most-deadly-foe.html>. Consultado a 14.08.2019.

⁷⁹ Já aqui referimos a baixa empregabilidade da população católica no sector público. Uma outra questão por detrás dos *The Troubles* está diretamente relacionada com o acesso ao trabalho e às carreiras, uma vez que a população protestante passava o seu posto de trabalho de geração em geração, mesmo que o “herdeiro” não possuísse qualquer formação ou escolarização. Ainda que um cidadão católico fosse qualificado para um determinado trabalho/carreira, este dificilmente teria a oportunidade de mostrar e aplicar as suas aptidões, uma vez que o cargo estava assegurado aos cidadãos protestantes, por hereditariedade. Esta foi uma questão levantada pelo grupo NICRA, no final dos anos 60, já que os cidadãos exigiam “trabalho por mérito” e não por sucessão ou transmissão familiar.

⁸⁰ Esta política de combate ao IRA com forças Norte Irlandesas foi chamada de *Ulsterisation* (Edwards, & McGrattan, 2010).

forças de segurança controlavam a população católica; a população católica era “defendida” contra as forças RUC pelo IRA, que continuava a fazer atentados contra estas entidades. Segundo os autores, Roy Mason queria que o IRA fosse o mais atacado possível, tendo em conta os limites legais, como o próprio referiu: “I had been harassing the IRA with as much vigour as was legally acceptable in a liberal democracy” (citado por Edwards & McGrattan, 2010, p. 74).

As *Hunger Strikes*, ou greves de fome, foi mais uma época conturbada na História da Irlanda do Norte. Esta fase começou quando os presos políticos se recusaram a serem tratados como “presos normais”, uma vez que estes não queriam usar as mesmas roupas ou fazer os deveres diários que todos os prisioneiros deviam fazer. Esta fase da greve ficou conhecida como *Blanket Protest*. O IRA, como seria de esperar, apoiou este protesto a partir de fora e os seus alvos eram os funcionários das prisões Norte-Irlandesas. Em sequência dos ataques do IRA, 19 pessoas morreram. Mais tarde, os presos republicanos decidiram protestar de uma outra forma, deixaram de tomar banho e recusaram-se a sair das suas celas. Esta forma de protesto foi denominada de *Wash Protest* ou “protesto da lavagem”. O protesto seguinte aconteceu quando as latrinas deixaram de ser limpas e os presos republicanos começaram a atirar fezes e comida às paredes da prisão. Com isto, os prisioneiros foram obrigados a banhos e a cortes de cabelo forçados. Muitas foram as queixas apresentadas em consequência da violência e brutalidade sofrida pelos presos, por parte dos funcionários prisionais (Edwards & McGrattan, 2010, p. 76). A comunidade internacional seguia estes acontecimentos e condenava a forma como o Reino Unido lidava com a situação. Foi em outubro de 1980 que os presos republicanos deram início às greves de fome. Devido ao assassinato de duas pessoas muito especiais⁸¹ para a governante do Reino Unido, e por mão do grupo IRA, a Primeira-Ministra Margaret Thatcher⁸²

⁸¹ As pessoas assassinadas foram um amigo chegado da Primeira-ministra britânica, Airey Neave, conselheiro da Irlanda do Norte e morto num ataque bombista e o primo da Rainha, Earl Mountbatten, também assassinado na Irlanda do Norte a 27 de agosto de 1979. Para além disso, 18 jovens soldados britânicos foram mortos em *County Down* (Edwards & McGrattan, 2010).

⁸² O nome desta Primeira-Ministra britânica é bastante controverso na Irlanda do Norte. Esta apoiava claramente a facção e o poder unionista na Irlanda do Norte, como o afirma na obra “*The Downing Street Years*”: “My own instincts are profoundly Unionist. (...) I felt greatest sympathy with the Unionists while we were in Opposition. I knew that these people shared many of my own attitudes (...)” (Thatcher, 1993, p. 385). Após a tentativa de homicídio, pelo grupo IRA, Margaret Thatcher tornou-se inflexível em relação às ações republicanas. No seu livro, afirma: “There is no excuse for the IRA’s reign of terror” (p. 383). No capítulo intitulado “*The Irish Dilemma*” (p. 383), M. Thatcher afirma que as relações do Reino Unido com a República da Irlanda tinham de ser tratadas com bastante cuidado, uma vez que o IRA se deslocava com frequência ao Sul da Irlanda para “to be trained, to receive money and arms and to escape capture after crimes committed within the United Kingdom.” (Thatcher, 1993, p. 384). A ex-Primeira-Ministra afirma ainda no seu livro que, na sua opinião, a Irlanda do Norte devia ter um sistema de maioria absoluta (maioria

mostrava-se inflexível em relação às exigências dos presos republicanos (Edwards & McGrattan, 2010). Perante todas estas mortes, a situação entre o Governo britânico e os prisioneiros Norte-Irlandeses era bastante tensa. Como a Primeira-Ministra não quis ceder às exigências, em 1980 ocorre a primeira morte de um grevista. As exigências continuaram, mas o Governo não cedeu e uma nova greve de fome foi convocada. Paralelamente, os cidadãos católicos e o IRA protestavam contra o Governo. O resultado acabou por ser a morte de 45 pessoas em 1980 e de 69 no ano seguinte, pela mão do IRA. Após a quarta morte de um preso republicano, o Governo viu-se obrigado a ceder ligeiramente e acabou por consentir o uso de roupas normais dentro das instituições prisionais, fez concessões no trabalho diário e autorizou mais visitas. No entanto, o direito de associação continuou a ser proibido. Contudo, Gerry Adams, líder do partido *Sinn Féin*, não aceitou a proposta do Governo (de forma a aproveitar todo o mediatismo recebido devido a esta questão, como afirmam os autores) e mais cinco presos acabaram por morrer: “the leadership apparently calculated that the publicity of allowing the strike to continue should take priority” (Edwards & McGrattan, 2010, p. 77).

Entretanto, o cenário na Irlanda do Norte continuava a ser de violência, e tanto o Governo britânico como a República da Irlanda continuavam a procurar uma solução para a província de Ulster. Em 1984, a Primeira-Ministra M. Thatcher sofreu uma tentativa de assassinato durante um comício do seu partido, no *Grand Hotel* em Brighton. Este acontecimento fez com que esta governante centrasse a sua ação no combate ao terrorismo. Assim, M. Thatcher delineou a sua política para a Irlanda do Norte: acabar com o terrorismo, restaurar a paz e a segurança na província de Ulster, aumentar a participação da

Unionista), onde os direitos das minorias deviam ser assegurados. Contudo, Thatcher afirma posteriormente que não acreditava que este sistema iria resultar, pelo menos na altura em que escrevia este livro, uma vez que “The nationalist minority were not prepared to believe that majority rule would secure their rights (...)” (1993, p. 386). Fica, no entanto, claro que Thatcher tinha conhecimento da desigualdade que se vivia na Irlanda do Norte, especialmente em relação à minoria Nacionalista, embora acreditasse que talvez existisse algum exagero em relação aos factos, como afirma “(...) the long years of Unionist rule were associated with discrimination against Catholics. I believe the defects were exaggerated, but Catholic resentment gave rise to the civil rights movement at the end of the 1960s, which the IRA was able to exploit.” (Thatcher, 1993, p. 386). Ou seja, M. Thatcher acreditava que os eventos discriminatórios contra os católicos eram um pouco exagerados e que o IRA explorou a luta do movimento do grupo NICRA, na Irlanda do Norte. A opinião desta ex-governante do Reino Unido em relação à luta nacionalista/republicana era bastante depreciativa. Esta não concordava com o estatuto especial dos presos políticos (escrevendo que tinha sido um “erro”), não foi flexível em relação às exigências dos presos republicanos em greve de fome, no início dos anos 80, e numa visita à Austrália, em Melbourne, Thatcher afirmou numa entrevista televisiva que o IRA “(...) should be wiped off the civilized world”, como a mesma relembra na sua obra de 1993 (Thatcher, 1993, p. 411). Esta foi uma das muitas afirmações polémicas desta Primeira-Ministra. Por toda a sua posição em relação à luta nacionalista/republicana, na Irlanda do Norte, não é de estranhar que M. Thatcher não seja a Primeira-Ministra britânica mais popular, entre a população católica, da Irlanda do Norte.

República da Irlanda nas questões da Irlanda do Norte e tentar instaurar novamente o *Power-Sharing*, o Poder Partilhado. A solução acabou por surgir em novembro de 1985 com a assinatura do tratado *Anglo-Irish Agreement* (AIA), que foi assinado pelo Governo britânico e pelo Governo da República da Irlanda. Para a realização deste tratado, o líder do partido SDLP, John Hume, foi consultado, contudo, o mesmo não aconteceu com os líderes do partido unionista. Este tratado impunha:

“(a) In relation to matters coming within its field of activity, the Conference shall be a framework within which the Irish Government and the United Kingdom Government work together

i) For the accommodation of the rights and identities of the two traditions which exist in Northern Ireland; and

ii) For the peace, stability and prosperity throughout the island of Ireland by promoting reconciliation, respect for human rights, co-operation against terrorism and the development of economic, social and cultural co-operation.

(...)

(c) Both Governments recognize that devolution can be achieved only with the co-operation of constitutional representatives within Northern Ireland of both traditions there. The Conference shall be a framework within which the Irish Government may put forward views and proposals on the modalities of bringing about devolution in Northern Ireland, in so far as they relate to the interests of the minority community. (Anglo-Irish Agreement, 1985, p. 6).

Porém, a assinatura do *Anglo-Irish Agreement* (Tratado Anglo-Irlandês), não foi sinónimo de paz e acordo entre os vários partidos políticos, uma vez que o partido unionista não o reconheceu. Assim, foram tomadas as mais diversas medidas, inclusive o uso de violência, para contornar este acordo. Já o partido *Sinn Féin* possuía uma nova geração de políticos em 1986 e exigia conversações com o Governo britânico, de forma a chegar a um acordo que satisfizesse as exigências nacionalistas. De ressaltar que estas conversações aconteciam em simultâneo com ataques terroristas pela mão do grupo IRA. Paralelamente, os líderes do partido *Sinn Féin* tentavam criar uma coligação com o partido SDLP, de forma a conceber uma unidade nacionalista. (Feeney, 2014).

Segundo o autor Brian Feeney (2014), os Unionistas viram o tratado *Anglo-Irish Agreement*, (AIA), como uma traição por parte do Governo britânico, uma vez que não lhe foi pedido parecer aquando da elaboração do mesmo: “(...) it had been done behind closed doors, with no input from them whatsoever” (p. 84). Assim, de forma a demonstrar o seu descontentamento com este acordo, o partido unionista organizou várias ações de contestação, que no início possuiu inúmeros apoiantes, mas com o passar do tempo foi perdendo

adeptos. Nesta linha de contestação, os Unionistas deixaram de comunicar com o Governo britânico, rejeitaram entrar em quaisquer discussões políticas e exigiam o cancelamento do *Anglo-Irish Agreement*. Esta foi a posição mantida até ao ano de 1991 (Feeney, 2014). Assim que o acordo foi assinado, cerca de 100.000 pessoas marcharam em Belfast pelo fim do mesmo, funcionários de escritórios, trabalhadores fabris, etc. Entretanto, a polícia RUC tentava a todo o custo combater os terroristas *loyalists* e nas áreas unionistas começaram a surgir graffitis onde se podia ler que a Polícia RUC era paga em *punts*⁸³. Mais tarde, e incentivados pelos discursos Unionistas, os grupos UDA e UVF começaram a atacar as habitações dos agentes policiais da Irlanda do Norte, bem como habitações de cidadãos católicos próximos. Só em 1986, 368 agentes policiais e respetivas famílias foram atacados devido ao descontentamento unionista. No mês de abril registaram-se 79 incêndios em habitações católicas, por mão dos radicais *loyalists* e muitas foram as ameaças registadas no ano de 1986: “The Housing Executive dealt with 1.118 cases of intimidation in 1986” (Feeney, 2014, p. 88). Esta atitude unionista desapontou o Governo britânico e irritou o Governo da República da Irlanda, uma vez que nem os Nacionalistas atingiram todos os seus objetivos com o *Anglo-Irish Agreement* e nem os Unionistas perderam todo o seu poder com o mesmo. Contudo, devido ao descontentamento e aos protestos levados a cabo pela facção unionista, o Governo britânico foi muito cuidadoso em todas as medidas que implementava, de forma a não piorar a situação, tentando sempre criar um equilíbrio entre o que os Nacionalistas e os Unionistas esperavam do Governo (Feeney, 2014).

Ao fim de dois anos da implementação do acordo *Anglo-Irish Agreement* foi possível ver os primeiros resultados, como afirma B. Feeney (2014). A principal conquista deste acordo foi o “Fair Employment Act”, ou seja, o *Ato pelo Trabalho Justo*, que em 1989 lançou as primeiras medidas para acabar com a discriminação no acesso ao trabalho. Este acordo possuía uma comissão que regulava a legislação relativa ao trabalho (*Fair Employment Commission*) (Feeney, 2014). Foi no ano de 1989 que a discriminação no acesso ao trabalho e às carreiras teve o seu princípio do fim.

Aproveitando todos os conflitos provocados pelos Unionistas, o IRA iniciou um plano de ataques mais radicais. Assim, iniciaram-se diversos ataques bombistas em 1987 que se prolongaram nos anos seguintes, com diversas mortes, de anónimos e personalidades bem

⁸³ A moeda Irlandesa até à implementação do euro.

conhecidas, como foi o caso do Juiz Lord Justice Gibson e sua esposa, assassinados com a explosão de uma bomba na rua principal Belfast-Dublin. Em novembro do mesmo ano, a polícia francesa apreendeu 150 toneladas de armas e material militar vindo da Líbia e cujo destinatário era o IRA. Apesar desta apreensão, outros três carregamentos com 120 toneladas de explosivos e armas tinham já sido entregues entre 1985 e 1986. O IRA pretendia mostrar que tinha bastante poder e que podia continuar a lutar, que não estava esgotado e que não se iria render: “They planned to use the Libyan arsenal to demonstrate the IRA’s capacity for unending violence, while at the same time trying to get into talks with the British without an IRA ceasefire” (Feeney, 2014, p. 92).

“Huge bombs attracted most publicity. And huge bombs in England captured the attention of the British government in a way those in Ireland did not. (...) Huge bombs also killed people, often innocent civilians, producing a backlash which made it unthinkable for a British government to engage in a dialogue with Sinn Féin” (Feeney, 2014, p. 93).

Assim, o clima na Irlanda do Norte e na Inglaterra era de medo e de horror. Em maio de 1987, as forças britânicas apanharam e mataram oito membros do IRA, quando estes preparavam a explosão das instalações policiais de Loughgall. A 8 de novembro de 1987, em Enniskillen, no *Poppy Day* (celebração que relembra os combatentes das duas Guerras Mundiais), 11 pessoas morreram e 63 ficaram feridas com a explosão de uma bomba colocada pelo IRA. No verão do ano seguinte, uma nova explosão matou oito soldados com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos e feriu outros 19 que seguiam juntos para Omagh. No mesmo ano, as forças britânicas executaram mais três membros do IRA. No funeral destes três membros do IRA, Michael Stone, um radical *loyalist*, atacou as pessoas presentes na cerimónia. Este acontecimento espoletou um verdadeiro episódio de horror, pois dois soldados britânicos (não fardados) foram atacados de uma forma extremamente cruel e assassinados pelo IRA. Enquanto isso, o IRA continuava os seus ataques em pontos estratégicos, na Inglaterra e até mesmo em postos militares britânicos localizados na Alemanha (Feeney, 2014, p. 92).

O novo Secretário de Estado para a Irlanda do Norte, Peter Brooke, (julho de 1989), fez um poderoso discurso a apelar às conversações de paz com o partido *Sinn Féin*, mas de uma forma subtil para não exaltar os ânimos unionistas. Peter Brooke afirmou publicamente em 1989 e 1990 “(..) that the IRA could not be defeated militarily; and secondly, that Britain had not ‘selfish strategic or economic interest’ in Ireland” (Feeney, 2014, p. 95). Como John Hume tentava mostrar, o Reino Unido era “neutral” em relação à Irlanda;

contudo, não podia admitir que o IRA visse a sua campanha militar ser bem-sucedida. Esta ideia foi posteriormente confirmada pelo Secretário de Estado P. Brooke. Em 1990, Margaret Thatcher resigna e é substituída por John Major⁸⁴. Esta substituição, sem eleições, teve importantes consequências para a política da Irlanda do Norte. Segundo B. Feeney (2014), os anos 1990 trouxeram consigo instabilidade política e o fim de um ciclo político:

“At the opening of the 1990’s a political era came to an end as those who had dominated politics in both Ireland and Britain since the 1970’s all left the stage within a few years: Garet FitzGerald, Margaret Thatcher, Charles Haughey” (p. 97).

Charles Haughey resignou em 1992 e foi substituído por Albert Reynolds, no Governo da República da Irlanda. Entre 1991 e 1997, os novos dirigentes políticos enfrentaram alguns problemas devido à herança política deixada pelos antigos líderes. Em Inglaterra, por exemplo, John Major tentava colocar o Reino Unido em sintonia com as políticas da União Europeia, contudo a oposição a esta política era enorme. Com o objetivo de ver as suas políticas em ação, J. Major apoiou-se nos políticos Unionistas para que as suas ideias fossem aprovadas. Porém, ao apoiar-se nos unionistas, J. Major viu-se obrigado a parar as conversações com os republicanos: “Naturally there was a price to pay for the support of Unionists, who had never exhibited any warmth towards the EU. That price was to place a brake on talks with the republicans” (Feeney, 2014, p. 99). Mais tarde, J. Major ganhou as eleições gerais e tanto a Irlanda como a Irlanda do Norte esperavam ansiosamente pela nova política do novo Primeiro-Ministro do Reino Unido. Na Irlanda do Norte, o novo Secretário de Estado era Sir Patrick Mayhew, uma figura um pouco polémica, na Província de Ulster, uma vez que fora o General das forças armadas britânicas que tomara algumas decisões pouco populares relativamente a eventos ocorridos na Irlanda do Norte. O segundo Secretário de Estado para a Irlanda do Norte foi Michael Mates, Coronel das forças armadas. Com estas escolhas, os Unionistas estavam bastante satisfeitos, embora o mesmo não se pudesse dizer dos Nacionalistas. Apesar de os Unionistas pensarem que as conversações com os Nacionalistas tinham acabado, Sir P. Mayhew continuou, secretamente, as conversações com o IRA e em 1992 a organização UDA⁸⁵ foi completamente banida. O novo Secretário de Estado também reforçou a neutralidade do Reino Unido em

⁸⁴ “John Major became Prime Minister and attempted to make peace between both party and country in the wake of a divisive decade. (...) and survived an IRA mortar attack on Number 10 during a Cabinet meeting.” <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/john-major>. Consultado a 24.06.2019.

⁸⁵ “(...) organisation which British administrations had scandalously allowed to remain legal despite its being responsible for hundreds of horrific sectarian murders” (Feeney, 2014, p. 100).

relação à Irlanda do Norte, o que fez “Albert Reynold’s government breathed a sigh of relief” (Feeney, 2014, p. 100). O *Northern Ireland’s Office* (NIO), organizou conversações com todos os partidos políticos à exceção do partido *Sinn Féin*. Contudo, também secretamente, o NIO negociava com o IRA, para que fosse possível alcançar algum tipo de acordo que tornasse o cessar-fogo possível. Contudo, o IRA, antes de parar a sua campanha militar precisava de algumas garantias por parte do Governo britânico: “Before calling a ceasefire the IRA first wanted certain guarantees from the British government as a prelude to an all-embracing settlement” (Feeney, 2014, p. 101) e era sobre estas garantias que o IRA conversava com o NIO e com os *Irish Officials*, (os representantes da República da Irlanda). Como o IRA não possuía certezas das verdadeiras intenções de Sir P. Mayhew, em 1992, deu-se início a uma nova campanha militar, com uma série de fortíssimos ataques bombistas na Irlanda do Norte e na Inglaterra. Contudo, foram as bombas colocadas em Inglaterra que mais impacto causaram, especialmente na comunicação social, uma vez que durante 1992 muitos centros comerciais foram evacuados, linhas de metro e de comboios foram paradas e ataques bombistas aconteceram de forma inesperada. Em março do mesmo ano, o IRA avisou a população que não tinha visto metade do que planeavam fazer. Explosões atrás de explosões aterravam a Inglaterra. No mês seguinte, uma enorme explosão na *City*⁸⁶ de Londres provocou três mortos e danos no valor de um bilião de libras, um custo muito superior a todos os danos causados na Irlanda do Norte durante o período *The Troubles*. Para além deste ataque, muitos outros foram realizados com o mesmo grau de importância, ao longo de 1992, na Inglaterra. Paralelamente a estes acontecimentos, os líderes do partido *Sinn Féin*, (Gerry Adams, Martin McGuinness e Mitchell McLaughlin), faziam discursos conciliatórios e exigiam a participação nas conversações com os outros partidos (Feeney, 2014).

O ano de 1993 foi, à semelhança do ano anterior, um ano marcado por ataques terroristas. O grupo UDA, (*Ulster Defence Association*), começou a atacar os políticos do partido SDLP, incendiando as suas casas ou atacando-as com bombas. Estes ataques aconteciam porque o UDA acreditava que o partido SDLP, o partido *Sinn Féin* e o Governo Irlandês preparavam uma conspiração contra a Irlanda do Norte. Na Páscoa de 1993, Gerry Adams e John Hume afirmaram que se tinham continuado a encontrar, mesmo depois do final das conversações entre os dois partidos em 1988. Estes defendiam que a população Norte-Irlandesa tinha o direito à autodeterminação nacionalista. Apesar das críticas feitas a J.

⁸⁶ Área económica de Londres.

Hume, este afirmou que não iria parar as conversações, pois acreditava que o IRA queria parar a sua campanha militar. Enquanto isso, o IRA continuava os seus atentados, cujo resultado era mais mortes e destruição tanto em Inglaterra, como na Irlanda do Norte. Já o UDA contra-atacava assassinando cidadãos inocentes católicos e atacando diretamente os políticos do partido SDLP. Como refere o autor, “For the first time in the Troubles, loyalists were killing more people than republicans” (Feeney, 2014, p. 104). Neste mesmo ano, John Hume submeteu ao Governo um documento que era o resultado das conversações com o líder do partido *Sinn Féin*. Este documento acabou por ficar conhecido por “Hume-Adams” e ambos propuseram: “(...) joint declaration of principle by the Irish and British governments on Irish self-determination, a declaration that was to be the basis for all-encompassing settlement talks” (Feeney, 2014, p. 104).

Segundo Brian Feeney (2014), os Censos de 1991 registaram que a população católica da Irlanda do Norte tinha crescido e representava naquela altura 42% da população total da Província. O aumento registado nos últimos 30 anos teve importantes mudanças demográficas nos anos 1990, uma vez que as vilas maioritariamente protestantes registaram o aumento significativo de cidadãos católicos, como foi o caso da rua Garvaghy, em Portadown, a vila conhecida como “the citadel of unionism”. Já Lisburn viu o número de eleitores católicos aumentar, o que consequentemente aumentou também a violência na mesma. Em Derry, a população protestante mudou-se para Este, longe dos cidadãos católicos (Feeney, 2014, p. 107).

O outono de 1993 foi, segundo o autor B. Feeney (2014), um dos mais violentos de sempre. Aquando da tentativa de homicídio do líder do grupo UDA, nove pessoas protestantes morreram, incluindo o bombista do IRA. Para se vingar, o grupo UDA assassinou 13 pessoas. Como os Governos achavam que o IRA queria cessar-fogo, todos os meios foram movidos de forma a tornar um acordo possível e, no final de 1993, surgiu a *Join Declaration* ou *Declaração Conjunta*, publicada pelos vários líderes políticos envolvidos na questão da Irlanda do Norte. Esta declaração ficou conhecida como *The Downing Street Declaration* e “(...) it became known, contained much of what republicans had been asking for, though in places the text was deliberately ambivalent” (Feeney, 2014, p. 109). Porém, o IRA tinha de cessar-fogo para que esta declaração pudesse ser posta em prática. Para a decisão do IRA muito contribuiu a ação do Presidente Americano Bill Clinton, eleito em 1992, desejoso de acabar com os conflitos que assombravam o Reino Unido. O

Presidente Clinton convidou o líder Gerry Adams a visitar os Estados Unidos e a participar numa importante conferência sobre assuntos estrangeiros, onde Adams foi extremamente motivado a aceitar o acordo. Foi no dia 31 de agosto de 1994 que o IRA anunciou o cessar-fogo e o fim das suas ações militares. Mais tarde, a 13 de outubro de 1994, os grupos radicais unionistas anunciaram também o seu cessar-fogo (Feeney, 2014).

1.2.7. O princípio do fim

Apesar da tentativa, o cessar-fogo não foi definitivo e a violência voltou à Irlanda do Norte. Entretanto, Tony Blair ganhou as eleições do Reino Unido com uma maioria esmagadora, em 1997. O Primeiro-Ministro britânico estava decidido a acabar com a violência e a devolver a paz e a tranquilidade à Irlanda do Norte. Desta forma, T. Blair exigiu que as conversações de paz fossem retomadas, incluindo a participação do partido *Sinn Féin*, e, em maio de 1997, foi autorizado o contacto dos oficiais do Governo com este partido. Foi demonstrado que se o IRA cessasse fogo, a posição do Governo britânico iria mudar totalmente em relação ao *Sinn Féin*: “It was made known to republicans that in the event of an IRA ceasefire there would be a complete transformation in the attitude of the British government, and that Sinn Féin would be admitted to talks within weeks” (Feeney, 2014, p. 119). O dia 15 de setembro foi a data estabelecida para o início das conversações de paz e maio de 1998 foi a data-limite para um futuro acordo entre os partidos da Irlanda do Norte. Apesar de toda a violência da facção radical unionista, os republicanos acreditaram na palavra do Primeiro-Ministro Tony Blair e, novamente, foi anunciado um novo cessar-fogo por parte do IRA. Mais tarde, em dezembro do mesmo ano, o líder do grupo paramilitar LVF (*Loyalist Volunteer Force*, uma facção do UVF) foi assassinado na prisão e como vingança o grupo paramilitar iniciou o ano de 1998 com uma série de assassinatos; enquanto o IRA continuava envolvido em tiroteios e homicídios (Feeney, 2014). Foi em abril de 1998 que surgiu o primeiro presságio de mudança, com a assinatura do tratado *Good Friday Agreement* ou *Tratado da Boa Sexta-Feira*, assinado pelos partidos no dia 10 de abril, na sexta-feira Santa. Este acordo possuía as propostas para a criação de uma Assembleia, na Irlanda do Norte, de Poder Partilhado: “At 5.30 pm on Friday 10 April 1998, George Mitchell stated: I am pleased to announce that the two governments and the political parties in Northern Ireland have reached agreement”⁸⁷. Este acordo acabou por

⁸⁷ http://www.bbc.co.uk/history/events/good_friday_agreement. Consultado a 27.12.2015.

ser emendado com o *St Andrew's Agreement* em 2006⁸⁸. O acordo da *Boa Sexta-Feira* foi um bom indício, mas não foi suficiente para acabar com todos os problemas vividos na Província de Ulster. Infelizmente, a paz só acabaria por chegar à Irlanda do Norte, anos mais tarde.

Foi a 15 de agosto de 1998 que se deu a explosão mais mortífera da história dos *The Troubles*. Uma bomba explodiu na área comercial na vila de Omagh, matando 28 pessoas, inclusive uma grávida de gémeos. Porém, em 2004, o cenário Norte-Irlandês começou a mudar. Os homicídios acabaram e o Governo britânico anunciou a retirada de milhares de soldados até ao ano de 2005. Assim, os Governos de Londres e Dublin começaram a preocupar-se com a restauração de instituições políticas fundamentais na Irlanda do Norte. Em setembro de 2004, os dois Governos criaram um acordo que devia ser assinado por todos os partidos políticos. Porém, o partido DUP, (*Democratic Unionist Party*), exigia ver provas de como o IRA estava realmente a desmantelar o seu armamento e para o provar permitiram que dois clérigos testemunhassem a destruição do seu arsenal. Ambos os Governos tinham esperança de que um acordo fosse alcançado antes do Natal, mas todas as suas expectativas saíram goradas quando o *Northern Bank* foi assaltado no dia 20 de dezembro, rendendo 26.5 milhões de libras e mais um montante desconhecido em moeda estrangeira. Apesar do partido *Sinn Féin* afirmar que nada tivera que ver com o assalto, tudo indicava que os autores pertenciam ao IRA, mostrando que o grupo não estava desarmado e que se mantinha ativo. Mais tarde, e tendo em vista as eleições futuras, Gerry Adams pede ao IRA que aceite os meios democráticos (Feeney, 2014).

Após as eleições, verificou-se a hegemonia de dois partidos políticos: o DUP e o *Sinn Féin*, ou seja, tanto a facção unionista como a facção nacionalista obtiveram bons resultados, tendo o *Sinn Féin* ultrapassado o partido SDLP na representação da população Nacionalista residente na Irlanda do Norte: “In the event, both Sinn Féin and the DUP prospered in the election. Sinn Féin raised their Westminster total to five seats over the SDLP’s three, but the DUP’s performance was spectacular. They took nine seats (...).” (Feeney, 2014, p. 133).

Mais tarde, e depois deste resultado surpreendente nas eleições da Irlanda do Norte, o partido *Sinn Féin* aceitou que teria de lidar com o partido DUP, mas que para facilitar este relacionamento, os republicanos teriam de fazer algo nesse sentido. Assim, a 28 de

⁸⁸ *Idem*.

julho de 2005, o IRA anunciou mais uma vez que iria baixar as suas armas e pediu aos seus voluntários que fizessem o mesmo. A 26 de setembro, o IRA tinha terminado todo o seu desmantelamento, tendo como testemunhas dois clérigos. Após esta cedência, o partido DUP exigiu que o partido *Sinn Féin* apoiasse a polícia na Irlanda do Norte, condição que acabou por ser concedida após várias reuniões. É neste clima de cedências e negociação que o *Good Friday Agreement* é revogado, sendo substituído pelo *St Andrew's Agreement* e finalmente foi anunciada a notícia há muito esperada pela população: Gerry Adams, líder do partido *Sinn Féin* e Ian Paisley, líder do partido Unionista Democrático (DUP), sentados lado a lado, anunciaram um executivo partilhado (*Power-Sharing*) a ser estabelecido no dia 8 de maio de 2007 (Feeney, 2014).

Gerry Adams declarou que “a new era” estava a chegar (Feeney, 2014, p. 135) e, de facto, a era da paz e do diálogo chegara, finalmente, à Irlanda do Norte, após mais de 30 anos de conflitos, de discórdias que separaram comunidades, que destruíram famílias, lares e que assentaram sobre a sepultura de 3636 pessoas.

1.2.8. As memórias que perduram

Como já foi aqui referido, este conflito não é visto da mesma forma por todas partes envolvidas. Este é, sem dúvida, um episódio da História da Irlanda do Norte que ainda hoje continua a moldar a sua sociedade:

“(...) ‘the Troubles’ has had profound and shaping impacts upon politics, culture and the lives of many thousands of people in Great Britain, producing lasting legacies that continue to resonate nearly half a century after the eruption of political violence in 1968-69” (Dawson & Hopkins, 2017, p. 1).

Isto é, não é possível afirmar que os *The Troubles* decorreram apenas entre o final da década de 60 do século XX e do início do século XXI. Apesar deste conflito ter terminado formalmente, as suas consequências são ainda hoje claramente visíveis e sentidas na sociedade Norte-Irlandesa, em vários aspetos.

Como refere o autor Paul Nixon (2008): “In Northern Ireland, Irish Nationalist and British Unionists have very different perspectives in the conflict and its history. History and contemporary events are used to apportion blame and justify contrasting analyses and ‘solutions’ to the conflict.” (p. 5). Ou seja, a História é manipulada pelas várias facções envolvidas neste conflito, numa tentativa desesperada de justificar atos, por mais bárbaros que estes tenham sido ou, também, de forma a identificar um culpado, cuja responsabilidade

por este conflito tem de ser assumida. De forma geral, este conflito foi apresentado de forma distorcida à sociedade. Como referem os autores Dawson e Hopkins (2017):

“This was constructed either as inter-ethnic conflict between the ‘two tribes’, which required intervention by the peace-making British ‘honest broker’, or more insistently as irrational republican ‘terrorism’ by criminals which required the reassertion of law and order through police work and criminal justice supported by the military” (p. 6).

Como é evidente, muitos são os autores que condenam a atitude do Governo da Irlanda do Norte e, também, do Reino Unido, uma vez que *The Troubles* acabaram por ser o resultado de anos de injustiça e discriminação que alcançou um ponto de saturação. Ao atingir este ponto, a população católica viu-se obrigada a lutar pelos seus direitos e foi nesta insurreição que os conflitos entre as duas comunidades se deu. Segundo John Newsinger, é evidente que os mais de 30 anos de conflito na Irlanda do Norte se devem à gestão do partido Conservador, juntamente com as ações do exército britânico. Segundo o autor “The unionists were given carte blanche to crush Catholic resistance, with the Army being used to prop up Orange⁸⁹ rule”. Esta atitude teve consequências desastrosas para ambas as comunidades. Um exemplo claro do impacto que este conflito teve na sociedade e que transpôs as fronteiras da Irlanda do Norte, é o caso real de Annie Bowman. Annie viu-se sem pai⁹⁰ quando não tinha ainda 3 anos de idade. Este era um agente de desativação de bombas que acabou por falecer em 1973 em serviço. Esta morte precoce deixou sozinha uma jovem viúva com três crianças com menos 5 anos. Esta perda tão dramática teve consequências que se fizeram sentir e que ainda hoje se refletem nos filhos deste homem. Como a autora refere, a sua mãe não foi a mãe que poderia ter sido: “We lost not only our dad but also the mother our mum would have been and the family we would have been closer to.” A autora acrescenta ainda que, hoje, ela e os seus irmãos, nos seus 40 anos de idade, continuam a sofrer de depressões devido ao trauma provocado pela perda do seu pai. Pois, apesar de muito jovens e de não terem qualquer lembrança do

⁸⁹ Os Unionistas são também conhecidos por *Homens Cor de Laranja*, devido à História ligada ao Rei Protestante *William of Orange*. “William and his wife Mary were crowned joint monarchs of England, Scotland and Ireland in 1689. Their accession, known as the ‘Glorious Revolution’, marked an important transition towards parliamentary rule, as we know it today. William’s ousting of his predecessor, the Catholic James II, ensured the primacy of the Protestant faith in Britain. His decisive victory over James at the Battle of the Boyne is celebrated annually in Northern Ireland on 12 July.” http://www.bbc.co.uk/history/people/william_iii_of_orange. Consultado a 8.01.2018.

⁹⁰ “Captain Barry Gritten of 321 EOD Unit, Royal Army Ordnance Corps, was a bomb disposal officer and was killed as he tried to defuse a bomb on 21 June 1973.” (Bowman, 2017, p. 283).

incidente, acabaram por crescer de forma desequilibrada devido ao ambiente em que viveram: “although I remember nothing about the days after my dad was killed and I don’t remember my dad at all, the traumatised adults around my brothers and me complicated our recovery from this tragedy.” (Bowman, 2017, pp. 280-281). Para além disso, Annie Bowman relata ainda que apesar dos *The Troubles* estarem diariamente nas notícias, nunca ninguém comentava estes acontecimentos consigo; esta experienciou “Isolation, silence and fear” enquanto criança. Mais tarde, através do Peace Centre⁹¹, a autora teve a oportunidade de conhecer ex-soldados que, tal como o seu pai, serviram em Derry e que lhe permitiu saber como é que foi a sua vivência e também o quão assustador deve ter sido o seu trabalho. Através deste centro, Annie conheceu ainda ex-soldados paramilitares pertencentes ao IRA, sobre os quais escreve:

“I was absolutely terrified, but gradually I talked to individuals one-to-one and found that the ex-IRA members were people who had been hurt too and needed to tell me about their lives and needed me to listen. Some of them were surprised that their actions to help their community, and their view that my dad was a legitimate target, had had such a deep, traumatic and long-lasting effect on my life.” (Bowman, 2017, p. 281).

A autora acrescenta ainda que estes homens desumanizaram o “inimigo”, uma vez que, no fundo, as mortes provocadas tinham como objetivo atacar o Governo e as forças armadas, ignorando, no entanto, a família e os amigos destas vítimas. Annie Bowman refere ainda que “Northern Ireland wasn’t officially at war, our soldiers were fighting in our own country with people who looked like us and spoke the same language.” (Bowman, 2017, p. 282). Esta afirmação sintetiza o sentimento generalizado de muitos cidadãos da Irlanda do Norte, da Irlanda e da Inglaterra. Este conflito armado opôs concidadãos, vizinhos que partilhavam a mesma rua, a mesma língua e a mesma cultura. Este testemunho de Annie Bowman é poderosíssimo e demonstra de forma tão clara como um acontecimento que teve lugar em 1973, tão longe da sua casa, afetou toda a sua família, a forma como cresceu e os efeitos que ainda hoje, se fazem sentir na sua estabilidade emocional, apesar de tantos anos passados sobre a morte do seu pai.

⁹¹ “The Centre opened in 2000 and hosts three organisations – the Tim Parry Johnathan Ball Foundation for Peace, NSPCC and Warrington Youth Club. The charities share many common aims and goals and each, in their own way, work with vulnerable children, young people and adults affected by violence and cruelty in all its forms. The charities tackle many of the key issues affecting society today – prejudice, discrimination and violence within and between our communities.” <http://www.thepeacecentre.org.uk/>. Consultado a 13.01.2018.

No seguimento do testemunho de Annie Bowman, é importante mencionar a obra de Marion Gibson, “Order from chaos – Responding to traumatic events”, editada em 1999. Esta obra trata os efeitos que os desastres, sejam eles de que natureza forem, têm nas pessoas que, de alguma forma, se veem envolvidas nos mesmos. Segundo esta autora, os efeitos de um desastre espalham-se:

“(…) like ripples far beyond the point of impact. Victims, injured, survivors, bereaved families, on-lookers, friends and neighbours, helpers and professional caregivers, the whole communities are caught up in the turmoil of events whose effects will be felt by generations yet unborn.” (Gibson, 1999, p. vii).

Esta afirmação da autora é extremamente assertiva e aplica-se à realidade da Irlanda do Norte. Segundo a mesma autora, “disaster traumatic event, emergency, critical incident, and crisis situation” são alguns dos termos utilizados, para definir situações que aconteceram de forma abrupta e como resultado tiveram a alteração do curso normal da vida para os envolvidos (Gibson, 1999, p. 1). De salientar que estas situações não resultam apenas de catástrofes naturais, uma vez que, em muitas situações, a mão humana está por detrás destes incidentes. Assim, a guerra e o terrorismo são duas realidades a que temos assistido nas últimas décadas (e até séculos). A guerra, mesmo que não decorra em solo nacional, é transmitida quase em direto pelos meios de comunicação social. O mesmo acontece com os atos terroristas, que apesar de não serem transmitidos em direto (já que são atos difíceis de prever), são posteriormente difundidos pelo mundo a uma grande velocidade. Não é possível esquecer os gritos das vítimas francesas no atentado do *Bataclan*, em novembro de 2015, ou o pânico no rosto das pessoas que se viram sob uma chuva de tiros, no atentado de Las Vegas, em outubro de 2017. Ou mais recentemente, os atentados na Nova Zelândia e no Sri Lanka, em março e abril de 2019, respetivamente. Na era em que vivemos, todos nós somos vítimas deste flagelo, que segundo M. Gibson (1999), é um “(…) worldwide phenomenon” (p.27). Já relativamente à guerra, a autora escreve:

“All through recorded history, humankind has been involved in the disaster of warfare that may take place on native or alien battlefields. (...) the number and nature of the injuries sustained while ‘organised’ confrontation by warring armed forces result in ‘legitimate’ casualties, there are always other civilians involved.” (p.27).

Síntese do Capítulo

Assim, quando analisamos o caso da Irlanda do Norte é difícil descrever este conflito como uma guerra civil, (esta definição nunca é atribuída aos *The Troubles*), ou a atos de terrorismo que se prolongaram por várias décadas. Independentemente da terminologia atribuída, a verdade é que os *The Troubles* foram uma constante interrupção do dia a dia dos cidadãos da Irlanda do Norte, da República da Irlanda e da Inglaterra. Estas interrupções foram muitas vezes marcadas por mortes e destruição: perdas de vidas e de bens materiais. Num período em que ainda não se falava em apoio psicológico para as vítimas e familiares das vítimas, restava aos mesmos tentarem lidar com a situação da melhor forma que podiam e sabiam. Muitas vezes, as vítimas ou os seus familiares transformaram a sua dor em ódio pelo outro, pelo autor do ataque, pela comunidade, pela luta que era levada a cabo pelas facções políticas em oposição. A autora M. Gibson (1999), analisa esta questão de forma muito assertiva, afirmando:

“War can be said to be an act of deliberate person-made disaster and certainly terrorism acts fit into this category. In such disasters, there is usually a person or a system to blame. The anger of those effected is usually centred on this perceived cause. (...) Nature or God can be collectively blamed for natural disasters but, in a technical/person-made disaster, the perpetrator may be accessible as a focus for anger and legal processes.” (p.18).

Ou seja, o ódio e a inimizade presente, na Irlanda do Norte são uma clara demonstração da dor e de todo o trauma causado durante as décadas em que os *The Troubles* se desenvolveram. São muitos os que se viram diretamente e indiretamente envolvidos neste conflito.

Neste contexto há uma questão que se mostra essencial colocar: o que fazer então em relação às crianças? Como foi possível verificar, com o relato de Annie Bowman, a falta de comunicação e o silêncio tiveram consequências desastrosas, a longo prazo, na sua vida pessoal e na sua estabilidade emocional. Então, qual é a melhor estratégia a adotar quando se trata de crianças em relação a desastres que incluem morte, perda e/ou destruição? A autora Marion Gibson (1999), escreve o seguinte, tendo em conta a sua experiência:

“I felt like children would be better hearing the truth of the situation as part of the total loss they were experiencing. My belief is that children can understand such painful truth if it is explained to them in age – appropriate terms and with loving support. Children need to hear the truth from those whom they trust. Any attempts to alter the reality will be found out in time. The whole truth could become a very painful reality, when later in life a child finds out from a ‘good’ friend or playground confident.

Such situation will leave the child wondering what other facts that were explained to them were also false.” (p.12).

Nesta linha de pensamento, e em relação ao ensino e aprendizagem da História dos *The Troubles*, é fácil perceber que o seu ensino, nas escolas, é mais benéfico do que o silêncio. Por mais doloroso que seja estudar um passado turbulento e ainda tão presente na sociedade, a sua dissimulação poderá ter consequências graves, especialmente quando estamos a falar de duas comunidades saídas de um conflito muito violento, com um elevado número de vítimas mortais, de vítimas colaterais e que se solucionou apenas há cerca de uma década. Como a autora refere, ouvir a verdade, por mais dolorosa que seja, é sempre preferível ao silêncio e à ocultação. Estes servem apenas para perpetuar uma memória repleta de dor, ódio e ressentimento.

Capítulo 2: O sistema de ensino da Irlanda do Norte desde a primeira metade do século XX até à atualidade

2.1. A estrutura do sistema educativo da Irlanda do Norte

“Northern Ireland is a society slowly emerging from thirty years of violent conflict with over 3.500 deaths in a population of 1.7 million and with many tens of thousands of people caught up in the ‘troubles’ as victims”

Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 2.

O sistema de ensino da Irlanda do Norte mostra-se um pouco diferente do sistema de ensino português, para além de apresentar uma certa complexidade devido à segregação da sua sociedade.

Na Irlanda do Norte, as escolas dividem-se em categorias de escolas subsidiadas e escolas independentes, sendo a maioria das escolas Norte-Irlandesas subsidiadas pelo Governo. As escolas independentes são escolas privadas que são livres de aplicar um currículo diferente daquele que o Estado segue⁹².

Em termos gerais, as crianças Norte-Irlandesas iniciam a escola com 4 anos, frequentando o Infantário, (*Nursery School*), durante um ano. Segue-se o começo da escola primária com o início do P1, (*Primary 1* ou *Year 1*, ou seja, ano 1), onde os alunos começam a aprender, por exemplo, as letras do alfabeto e os seus sons. Os alunos terminam a escola primária no ano 7, (*Primary 7* ou *Year 7*), quando têm cerca de 11 anos⁹³.

O esquema seguinte, sintetiza a informação anteriormente apresentada:

Escola Primária /Primary School

Idades	Nível de ensino	Key Stage
3/4 anos	Nursery	Foundation Stage
4/5 anos	Primary 1	
5/6 anos	Primary 2	Key Stage 1
6/7 anos	Primary 3	

⁹² <http://www.nidirect.gov.uk/articles/types-school>. Consultado a 15.04.2018.

⁹³ De salientar que a educação é grátis para todos os alunos a frequentar escolas subsidiadas pelo Governo (*Grand-aided schools*).

7/8 anos	Primary 4	
8/9 anos	Primary 5	
9/10 anos	Primary 6	Key Stage 2
10/11 anos	Primary 7	

Escola Secundária/ Secondary School

Idades	Nível de ensino	Key Stage
11/12 anos	Year 8	
12/13 anos	Year 9	Key Stage 3
13/14 anos	Year 10	
14/15 anos	Year 11	Key Stage 4
15/16 anos	Year 12*	
16/17 anos	Year 13	Key Stage 5
17/18 anos	Year 14	

*Último ano da escolaridade obrigatória.

Esquema n.º 1: Atual sistema de ensino Norte-Irlandês

Fonte: Produção da autora, maio de 2019.

Após o término da escola primária, os alunos iniciam a escola secundária, denominada de *Post-Primary*, que pode ser designada de quatro formas: 1) *High School*, (para os estudantes protestantes), 2) *College*, (para os estudantes católicos), ou 3) *Integrated Schools*, (escolas integradas para alunos com diferentes religiões). Estas escolas são para todos os alunos, independentemente do seu aproveitamento escolar. Já os alunos mais dotados podem frequentar as 4) *Grammar Schools*⁹⁴, que podem ser católicas, protestantes ou Inte-

⁹⁴ Escolas secundárias para estudantes mais dotados. Estas escolas exigem uma nota mínima para a sua frequência, através do exame “Transfer Test”, (exame que os alunos realizam no final da escola primária. Este exame já foi de carácter obrigatório para todos os alunos, (designado anteriormente de “11+”, mas atualmente é opcional e é realizado apenas pelos alunos que pretendem entrar numa *Grammar School*).

gradadas. As escolas primárias e secundárias são divididas em *Controlled Schools*, *Maintained Schools*, *Irish-Medium Schools*, *Voluntary Grammar Schools*, *Integrated*, *Special* e *Independent Schools*⁹⁵.

2.1.1. Controlled Schools

As *Controlled Schools* são geridas e financiadas pela *Education Authority*⁹⁶ (EA). Estas escolas são geridas pelos *Board of Governors*⁹⁷ (BoGs), sendo este grupo de Governadores constituído por membros da Igreja, maioritariamente, protestantes, representantes dos pais, professores e membros da Autoridade Educacional. Os Governadores das *Controlled Nursery*⁹⁸, das *Grammar* e das Escolas Especiais⁹⁹ são constituídos apenas por professores, pais e representantes da Autoridade Educacional. Nesta categoria de escolas, incluem-se ainda algumas escolas Integradas e várias *Irish-Medium Schools*¹⁰⁰.

2.1.2. Catholic Maintained Schools

As *Catholic Maintained Schools* são escolas católicas, geridas por um órgão denominado de *Catholic Maintained Schools* – (CCMS). Este órgão foi criado em 1989 para ser o coordenador das escolas católicas. No passado, os seus custos eram suportados pelo Departamento da Educação, até 85% (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993), mas na atualidade o seu financiamento é a 100% por parte do Departamento da Educação (DE). As escolas católicas são geridas internamente também por um grupo de Governadores, formado por representantes da Igreja, maioritariamente católica, juntamente com representantes dos pais, professores e membros da Autoridade Educacional. Para além da gestão destas escolas, a CCMS é também responsável pela contratação dos professores para as suas escolas¹⁰¹.

⁹⁵ Escolas Privadas, financiadas pelos pais dos alunos através do pagamento de propinas.

⁹⁶ Autoridade Educacional.

⁹⁷ Governadores.

⁹⁸ Infantário.

⁹⁹ *Special Schools*.

¹⁰⁰ <http://www.nidirect.gov.uk/articles/types-school>. Consultado a 15.04.2018.

¹⁰¹ *Idem*.

2.1.3. *Voluntary Grammar Schools*

As *Voluntary Grammar Schools* são escolas voluntárias para alunos mais dotados, como já foi explicado. Estas escolas são igualmente geridas pelos Governadores, cujos membros são representantes dos pais, professores, membros do Departamento da Educação, das Autoridades Educacionais e, ainda, representantes denominados de *foundation governors*. No caso destas escolas, são os Governadores que estão encarregues de contratar todos os funcionários das escolas, incluindo professores, assistentes, entre outros. O financiamento recebido por estas escolas varia consoante a estrutura da gestão adotada, no entanto, a grande maioria das *Voluntary Grammar Schools* é financiada a 100%¹⁰².

2.1.4. *Integrated Schools*

As *Integrated Schools* são escolas integradas que recebem alunos de todos os credos religiosos, com várias culturas e valores, como já foi referido. Estas escolas são também geridas pelos Governadores, sendo este grupo formado pelos denominados de *foundation governors*, representantes dos pais, professores e ainda por membros do Departamento da Educação. À semelhança das *Voluntary Grammar Schools*, também os Governadores das escolas Integradas são responsáveis pela contratação dos seus funcionários. Segundo o Governo da Irlanda do Norte, o Departamento da Educação tem a responsabilidade de encorajar e facilitar a educação integrada. Através do financiamento por parte do Departamento da Educação, o *Northern Ireland Council for Integrated Education* (NICIE), órgão de gestão das escolas Integradas, promove o desenvolvimento estratégico das escolas Integradas, através do aconselhamento e orientação de todas estas escolas¹⁰³.

2.1.5. *Irish Medium Schools*

Outro tipo de escolas na Irlanda do Norte são as *Irish Medium Schools*, ou seja, escolas Irlandesas. Nestas escolas, os conteúdos programáticos são lecionados em Irlandês (*Irish/Gaélico*), sendo esta a primeira língua falada pelos professores, alunos e restantes funcionários. Também aqui é o dever do Departamento da Educação encorajar e assistir o desenvolvimento das *Irish Medium Schools*. Estas escolas possuem um órgão que se

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ *Idem.*

dedica à gestão e ao seu desenvolvimento: *Comhairle na Gaelscolaíochta* (CnaG). Este órgão foi instaurado pelo Departamento da Educação, e as *Irish Medium* podem ser *Controlled* ou *Maintained Irish Medium Schools*. Estas escolas são geridas por Governadores, sendo este grupo formado pelos denominados *foundation governors*, representantes dos pais, professores e ainda por membros da Autoridade Educacional¹⁰⁴.

2.1.6. Escolas Especiais e Escolas Independentes

Finalmente, existem ainda na Irlanda do Norte as escolas Especiais e as escolas Independentes. As primeiras dedicam-se às crianças com necessidades educativas especiais. As segundas, são escolas privadas que fornecem a escolaridade obrigatória, entre os 4 e os 16 anos de idade e que não são subsidiadas pelo Estado. As escolas Independentes seguem o seu próprio currículo e cobram propinas de forma a obter o seu financiamento. Todas estas escolas têm de estar registadas no Departamento da Educação e são frequentemente inspecionadas pelos Inspetores, à semelhança das escolas subsidiadas pelo Estado¹⁰⁵.

Segue-se, um esquema que sintetiza a informação anteriormente apresentada:

Tipos de Escolas Primárias e Secundárias, na Irlanda do Norte

Descrição sumária

<i>Controlled Schools</i>	Escolas geridas pela <i>Education Authority</i> (EA) e pelos Governadores (BoGs). São, normalmente, escolas protestantes.
<i>Catholic Maintained Schools</i>	Escolas católicas, geridas por um órgão denominado de <i>Catholic Maintained Schools</i> – (CCMS).
<i>Voluntary Grammar Schools</i>	Para alunos mais dotados. Estas escolas são geridas pelos Governadores (BoGs).
<i>Integrated Schools</i>	Escolas que recebem alunos de todos os credos religiosos, com várias culturas e valores. Estas escolas são também geridas pelos Governadores (BoGs).
<i>Irish Medium Schools</i>	Escolas Irlandesas. Nestas escolas, os conteúdos programáticos são lecionados em Irlandês, (<i>Irish/Gaélico</i>), sendo esta a primeira língua falada pelos professores, alunos e restante <i>staff</i> .
<i>Escolas Especiais</i>	Escolas que se dedicam ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais.

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ *Idem.*

Escolas Independentes

Escolas privadas que fornecem a escolaridade obrigatória, entre os 4 e os 16 anos de idade e que não são subsidiadas pelo Estado.

Esquema n.º 2: Tipos de escola na Irlanda do Norte: ensino primário e secundário.

Fonte: Produção da autora, maio de 2019.

2.2. O sistema de ensino da Irlanda do Norte na primeira metade do século XX

Quando a Irlanda do Norte foi criada, no início da década de vinte, do século XX, o seu maior problema era os diferentes pontos de vista que as duas maiores comunidades religiosas possuíam. Em paralelo, parte da população vivia num clima de discriminação e de violação dos direitos humanos. Assim, e em consequência de todos estes fatores, acabaram por surgir dois sistemas de ensino diferentes, com base no *ethos* religioso das duas maiorias presentes na Irlanda do Norte, ou seja, surgiram as escolas católicas e as escolas protestantes. Quando estes dois sistemas surgiram, foram tratados de forma diferente, havendo um favorecimento do sistema de ensino protestante. Mais tarde, em setembro de 1921, o ministro Lord Londonderry criou uma junta para a educação, (*Committee On Education*), liderada por Sir Robert Lynn. Este produziu dois relatórios cujos resultados foram da máxima importância para a Irlanda do Norte. O seu primeiro relatório, intitulado “Lynn Report” (1922), tratou questões relacionadas com a organização geral e local do sistema de ensino, gestão escolar, educação religiosa, ensino obrigatório, infraestruturas, entre outros aspetos. Contudo, esta junta não contou com a representação da facção católica, uma vez que os seus representantes se negaram a participar: “By their own choice there were no Catholic representatives on the Committee, ‘invitations to serve...were issued to representatives of the Roman Catholic Church and were in case refused’.” (Lynn Report, 1922 *citado por* Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993, p. 17). Apesar, de a Igreja católica não ter participado neste comité pela educação, R. Lynn afirmou que foram cuidadosos e tentaram incluir a visão da Igreja católica nas decisões tomadas. No entanto, a sociedade Norte-Irlandesa estava demasiado dividida e um consenso era muito difícil de alcançar:

“It seems likely that neither of the two sides had come to any understanding of the plural nature of the society that had been created in Northern Ireland. The Protestant/Unionist group were clear that their

relationship with Britain had to be made fast in all possible ways, while the Catholic/Nationalists thought that the new state was bound to be a temporary one” (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993, pp. 17-18).

Foi na sequência do trabalho realizado por esta junta que surge o *Education Act* de 1923. Este foi o primeiro documento educacional da Irlanda do Norte, como uma Província autónoma, criado pelo gabinete do Marquês de Londonderry, Ministro da Educação da Irlanda do Norte nos primeiros anos de Governo, após a separação com a República da Irlanda. Segundo o discurso proferido por este Ministro, aos membros do *Reform Club*, em Belfast, a 9 de novembro de 1923, a grande novidade implementada pelo *Act of Education*¹⁰⁶ de 1923, é o facto do poder passar a estar agora centralizado na Irlanda do Norte, o que fez com que as diretrizes relacionadas com a Educação passassem pelo crivo do Governo da Irlanda do Norte. Ou seja, com a *Partition of Ireland*, (divisão da Irlanda), a Irlanda do Norte surge, em 1921 como uma Província do Reino Unido, mas com poder próprio, responsável pela sua própria jurisdição e Governo. Assim, o Marquês Londonderry, no seu discurso de 1923, afirmou que com leis e diretrizes vindas de tão longe, os cidadãos da Irlanda do Norte não tinham como ganhar interesse pelos problemas da sua Província. Contudo, em 1923 com o Governo local da Irlanda do Norte surge uma nova realidade o “Local Self-Government in Education”, que segundo o Marquês de Londonderry apresentava-se como “The keystone of the arch of our new system of Education is local control.” (Marquês de Londonderry, 1923, p. 2). Para este Ministro, a população da Irlanda do Norte passou a ter nas suas mãos “machinery which will enable them to have the education they require in each locality. Instead of some remote body of Commissioners or a Board sitting with their heads in the clouds (...).” (Marquês de Londonderry, 1923, p. 2). Ou seja, o facto de o poder estar agora centralizado na Irlanda do Norte possibilitou que o Governo local tomasse as rédeas do seu território e que o governasse consoante as suas necessidades.

Ainda neste discurso transcrito, o Marquês de Londonderry, Ministro da Educação, esclarece que as Autoridades Locais para a Educação são os Conselhos, (*Council*), existentes em cada Condado-Bairro, (*County-Borough*). Segundo a explicação dada por este Ministro, os *County Council* tinham já bastante experiência na gestão de questões locais, para além de terem provado ter capacidades para gerir também, as finanças locais. Estas

¹⁰⁶*Act of Education, Education Act* ou *Educational Act* de 1923.

Autoridades Locais para a Educação fizeram o seu trabalho através de Comitês. Nos *County Borough* foi planeado a criação de um único Comitê de Educação, constituído por 21 membros indicados pelo *Council*. Segundo O Marquês de Londonderry, a diferença entre esta nova forma administrativa e a antiga é a seguinte:

“(...) while in the former the administration is in the hands of a single committee, in the later, according to circumstances, there may be one or two or more such committees. The County Council then, in their capacity as local education authorities, will appoint what we have named Regional Committees for the general administration and control of education throughout the county area (...)” (Marques de Londonderry, 1923, p. 5).

Desta forma, a Educação Pública em cada área destas regiões passou a ser controlada pelos Comitês Regionais, (*Regional Committee*), composto por membros indicados pelo *County Council*. Com estes Comitês Regionais foi esperado que “(...) it will enable each County to see to it that the area under its control is so laid out as to secure the most economical and efficient results from local administration.” (Marquês de Londonderry, 1923, p. 6).

A reforma curricular ou o *Education Act* de 1923 foi extremamente inovadora, uma vez que surge como um documento criado especificamente para a Irlanda do Norte, de forma a melhorar o sistema educativo desta Província, ao mesmo tempo que trabalhava para suprimir as falhas deste sistema.

Torna-se aqui importante referir que não foi exequível consultar o *Education Act* de 1923, uma vez que o mesmo não foi possível localizar. No entanto, foram consultados diversos documentos que tratam esta reforma curricular, como o discurso do Lord Londonderry em novembro de 1923 ou os documentos referentes à instrução religiosa, na Irlanda do Norte como: “Why Protestant Churches demand an Amending Act”, publicado pela Associação “United Education of the Protestant Churches of Northern Ireland”, em 1923 ou o documento “The Case Against the Education Act – The Fight for the Religion in the Schools”, na sequência da publicação do *Educational Act* de 1923¹⁰⁷. Paralelamente, foi também possível consultar o documento “Regulations for Religious Instruction in Public Elementary schools”, publicado a 11 de março de 1924 e que é intitulado de “Explanatory Memorandum”. Este documento surge em consequência da polémica levantada em torno da instrução religiosa, no *Education Act* de 1923 e que será posteriormente analisada. De

¹⁰⁷ Em relação à questão da instrução religiosa, nas escolas da Irlanda do Norte.

salientar que o chamado “White Paper de 1944, *Education Reconstruction in Northern Ireland*”, possui, nas suas primeiras páginas, a análise de várias questões tratadas pelos *Education Act* de 1923 e de 1938, de forma a introduzir a nova reforma curricular de 1944 e estabelecendo assim a ponte entre o que foi feito no início do século XX e o novo projeto educacional de 1944. Neste documento, o autor trata as seguintes questões: o custo local dos serviços educacionais, aquecimento, limpeza de escolas voluntárias, refeições e leite, instrução religiosa, gestão dos centros educacionais e o financiamento de edifícios. Assim, apesar de não se ter consultado o *Educational Act* de 1923, foi possível adquirir um conjunto substancial de informações relativas ao mesmo. Desta forma, é possível ler no “White Paper - *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944”, que o Governo da Irlanda do Norte estava determinado a fazer com que o sistema de ensino desta Província fosse equivalente, em qualidade, aos restantes sistemas de ensino do Reino Unido. Contudo, para que este objetivo fosse bem-sucedido, não era possível implementar apenas os sistemas de ensino adotados pela Inglaterra, País de Gales ou Escócia, uma vez que isso seria o mesmo que ignorar “local considerations and to deny to Ulster people the right to shape in their own way what is perhaps the most important of their social services¹⁰⁸.” Uma das mudanças registadas com o *Educational Act* de 1923 foi a alteração do nome das *National Schools* para *Public Elementary Schools* e a introdução da escolaridade obrigatória, (entre os 6 e os 14 anos)¹⁰⁹. O Ato de 1923 torna obrigatório que as crianças entre os 6 e os 14 anos recebessem uma educação “(...) literary and moral, based upon instruction in the reading and writing of the English language and in arithmetic¹¹⁰.” Contudo, as Autoridades Educacionais tinham o poder de diminuir a idade mínima da escolaridade obrigatória para os 5 anos de idade, em determinadas áreas. Para além disso, estas Autoridades Educacionais tinham também a responsabilidade e o poder de criar os “scheme for the provision of elementary and secondary education in its areas and either alone or in co-operation with other agencies (...)”¹¹¹. Com esta reforma foram tomadas provisões para que as escolas voluntárias, (*Voluntary Schools*), passassem a sua gestão para as Autoridades Educacionais. Após a introdução desta lei, oito escolas secundárias e quase 500 escolas elementares, (*Elementary Schools*), passaram a sua gestão para as

¹⁰⁸ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 3.

¹⁰⁹ Segundo o documento *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, a média de frequência da escola, na Irlanda do Norte, passou de 77% em 1924 para 85.6% em 1938. De salientar que 1938 foi o último ano de vida normal antes do início da Segunda Guerra Mundial (p. 7).

¹¹⁰ *Idem*, p. 3.

¹¹¹ *Idem*, p. 3.

Autoridades Educacionais. Foram ainda feitas alterações para que as escolas elementares adotassem “statutory school committees” no esquema *four-and-two Committees*¹¹². Caso as escolas optassem por este sistema, passavam a obter mais financiamento público que as escolas que decidissem manter o seu sistema de gestão individual¹¹³.

Uma outra área tratada neste documento de 1923 e da máxima importância foi a legislação criada em torno do ensino especial. Assim, com o *Educational Act de 1923*, estipulou-se que todas as crianças com necessidades educativas especiais tinham de ter acesso à educação, ou em escolas especiais ou em turmas especiais, dentro e fora da Irlanda do Norte¹¹⁴. Este é um aspeto especialmente interessante neste documento do início do século XX, uma vez que é dada a devida atenção à educação de crianças com necessidades educativas especiais, tornando a Irlanda do Norte um local mais inclusivo e abrangedor. Relativamente aos custos da Educação, na Irlanda do Norte, torna-se importante referir que era o Ministro da Educação que custeava o salário dos docentes das chamadas *Elementary Schools*, quando empregados pelas *Education Authorities* ou pelos *voluntary managers*, enquanto que os salários dos professores das escolas secundárias e técnicas autorizadas eram pagos pelos *Educational Committee* ou pelos *Governing Bodies*¹¹⁵.

No que diz respeito à educação religiosa, este foi um tema altamente polémico após a publicação do *Educational Act de 1923*. Este ato educativo decretava que as escolas elementares tinham de fornecer educação religiosa aos seus alunos, desde que esta fosse compatível com a fé dos pais das crianças e também desde que os pais dos alunos não se pusessem contra esta instrução. Contudo, a polémica surge quando o *Educational Act de 1923* refere:

“A proviso to the section, however, specifically precluded the education authorities from “providing” in such schools religious instructions of the kind referred to; in other words, no teacher in a elementary school under a local education authority could be obliged to give such instruction as part of his or her duties and no public money could be spent on the giving of this instruction.”¹¹⁶

Este é um parágrafo extremamente importante, uma vez que demonstra a vontade do Estado de se afastar da responsabilidade relativamente à educação religiosa, na Irlanda do

¹¹² Estas escolas, de ‘classe dois’ eram escolas parcialmente controladas, sendo as denominadas escolas voluntárias ‘quatro e dois’ (*four-and-two*), o que dizia respeito à proporção de escolas controladas, simultaneamente pelo Estado e pela Igreja (Osborne, Cormack & Gallagher, (Org.), 1993, p. 18).

¹¹³ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 3.

¹¹⁴ *Idem*, p. 6.

¹¹⁵ *Idem*, p. 9.

¹¹⁶ *Idem*, p. 12.

Norte. Como é possível verificar, esta intenção é inovadora e acompanhava, de certa forma, a tendência que se vivia em tantas outras nações europeias. Contudo, esta tendência tinha os seus dias contados e a contestação não demorou a chegar, como se irá explicar.

Assim, após a publicação do *Educational Act* de 1923, surge por mão do grupo das Igrejas protestantes um documento intitulado “Why the Protestant Churches demand an Amending Act.” Neste documento lê-se como a Igreja protestante ficou descontente com a reforma da educação religiosa de 1923. Este documento começa por reforçar como a população protestante da Irlanda do Norte se sentiria ao descobrir esta reforma: “The Protestant people of Ulster will be amazed when they waken up to realise the significance of certain clauses in the Education Act.¹¹⁷” Segundo os autores, o Marquês de Londonderry, Ministro da Educação da Irlanda do Norte, ignorou por completo as recomendações de Sir Robert Lynn, autor do relatório de 1922¹¹⁸ e que recomendava que “religious instructions should be given in an schools as heretofore on a programme agreed to by the Churches.” Desta forma, para reforçar a sua posição, os autores contrapuseram extratos do relatório de Sir R. Lynn e extratos do *Educational Act* de 1923. No Relatório de Sir R. Lynn lê-se na página 73, as recomendações 20 e 22 que afirmam que a educação religiosa devia fazer parte do currículo e que devia ser lecionada por pelo menos 30 minutos, diariamente:

(20) “We recommend adherence to the original object of the system of National Education – the combined literary and moral, and separate religious instruction of children of all persuasions.¹¹⁹”

(22) “In Class I. Schools (provided or transferred schools) religious instruction should be given for, as a rule, at least half-an-hour in each school day, or its equivalent within each week.¹²⁰”

Já o *Educational Act* de 1923 contrapuseram esta posição, afirmando que a instrução nas escolas elementares devia assentar no ensino da língua Inglesa e no ensino da aritmética

¹¹⁷ Rev. Corkey, Rev. Smyth & Rev. Quinn, *Why the Protestant Churches demand and Amending Act*, Publicado por *United Education Association of the Protestant Churches of Northern Ireland*, 1923, S/p.

¹¹⁸ Sir R. Lynn produziu dois relatórios cujos resultados foram da máxima importância para a Irlanda do Norte. O seu primeiro relatório, intitulado “Lynn Report” (1922), tratou questões relacionadas com a organização geral e local do sistema de ensino, gestão escolar, educação religiosa, ensino obrigatório, infraestruturas, entre outros aspetos.

¹¹⁹ Rev. Corkey, Rev. Smyth & Rev. Quinn, *Why the Protestant Churches demand and Amending Act*, Publicado por *United Education Association of the Protestant Churches of Northern Ireland*, 1923, S/p.

¹²⁰ *Idem*.

e que a Autoridade Educacional não devia promover a educação religiosa, contrariamente à opinião do Sir R. Lynn, em 1922:

(7) “For the purpose of this Act, the expression ‘elementary education’ means and education, both literary and moral, based upon instruction in reading and writing of the English language and in arithmetic.¹²¹”

(26) “The Education Authority shall not provide religious instruction in any such (provided or transferred) public elementary school.¹²²”

Ou seja, os autores desse documento viram estas diretrizes de uma outra forma, acreditando que estas eram uma forma de secularizar o ensino das escolas públicas elementares¹²³. Para além desta questão, o *Educational Act* de 1923 previa que a contratação dos Professores¹²⁴ não dependesse da sua fé. Assim, para estes Reverendos esta diretriz apresentava-se extremamente ameaçadora, uma vez que:

“the door is now wide open for the appointment in transferred or provided schools of communists or others whose principles are hostile to the Christian faith. In districts near the Border, and wherever Roman Catholics are in the majority, there is nothing to prevent the Education Committee appointing Roman Catholic Teachers in transferred Protestant Schools.¹²⁵”

Segundo estes argumentadores, o *Educational Act* de 1923 retirou à população da Irlanda do Norte dois direitos fundamentais: o primeiro direito negado aos Norte-Irlandeses foi o facto de a fé/prática religiosa dos docentes deixar de ser um fator relevante aquando da sua contratação (*Educational Act*, Secção 66 (3)), o que “(...) takes away the guarantee which parents have a right to demand, namely, that suitable teachers shall be appointed to teach their children.”; já o segundo direito renegado à população de Ulster foi o facto dos Comissários da Educação Nacional¹²⁶ deixarem de requerer que a Educação Religiosa fosse dada pelos professores, (*Educational Act*, Secção 26). Assim, e após a exposição da sua posição em relação às diretrizes do *Educational Act* de 1923, estes Reverendos terminaram o seu artigo afirmando:

¹²¹ *Idem.*

¹²² *Idem.*

¹²³ *Idem.*

¹²⁴ Nas *Transferred* ou *Provided Schools*.

¹²⁵ *Idem.*

¹²⁶ *Commissionaires of National Education.*

“We in Ulster claim the maintenance of these same rights to have our children «brought up in the religion to which we are attached; » rights which we have enjoyed for almost a century, but which have been filched from us by the Education Act.¹²⁷”

Um outro documento que surge em consequência das diretrizes relativas à educação religiosa de 1923 foi o “The case Against the Education Act – The Fight for Religion in the Schools”. Este artigo contestatório foi publicado pela “The authority of a United Education Committee of the Protestant Churches of Northern Ireland.¹²⁸” O documento em questão, apresenta-se igualmente contra a reforma de 1923, respeitante à Educação Religiosa. De forma a contestar estas alterações, os autores mencionam como o Parlamento não tinha autoridade, perante a população de Ulster, para retirar a Educação Religiosa das escolas de Ulster. Para estes, o Parlamento tinha o dever de reformar e melhorar a Educação da Irlanda do Norte e “we applaud what it has done to carry this out”, contudo, apesar de acreditarem que o Parlamento estava de facto a melhorar o Sistema Educativo da Província de Ulster, os autores não conseguiam acreditar que foi feita uma reforma que retirava o ensino da Bíblia das escolas Norte-Irlandesas. Para além disso, os autores acreditavam que uma educação secularizada era uma ameaça mortal para a Nação, pois segundo os mesmos “(...) religion is a supreme part of a right education. Education fails in its high functions when it does not include the spiritual factors that develop personality.¹²⁹” Os autores reforçam ainda esta ideia afirmando que um ensino secularizado é um ensino que abre as portas para a infidelidade, criminalidade e anarquia e que os resultados desta ideia não tardariam a chegar¹³⁰.

Ou seja, este é apenas mais um exemplo da revolta que a reforma relativa à Educação Religiosa, presente no *Educational Act* de 1923 provocou na população de Ulster. Face à polémica que esta reforma levantou na Província de Ulster, o Governo viu-se obrigado a publicar um documento intitulado “Regulations for Religious Instruction in Public Elementary Schools – Explanatory Memorandum.”, publicado a 11 de março de 1924, na cidade de Belfast e pela mão do Ministro da Educação.

¹²⁷ *Idem*.

¹²⁸ Presidente: Right Rev. R. W. Hamilton, M.A; Vice-Presidente: The Ven. The Archdeacon of Dromore, LL.B.; Hon. Secs.: Revs. W. Corkey, W. H Smyth, James Quinn.

¹²⁹ *The case Against the Education Act – The Fight for Religion in the Schools*, publicado pela *The Authority of a United Education Committee of the Protestant Churches of Northern Ireland*, p. 3.

¹³⁰ *Idem*, p. 4.

Neste documento é possível ler alguns dos fundamentos principais da Secção 28 do *Educational Act* de 1923 e que dizem o seguinte: a) as escolas devem estar abertas a todas as crianças independentemente da sua crença religiosa e que estas devem ter acesso a uma instrução literária e moral; b) a instrução religiosa deve respeitar o credo religioso dos alunos e deve ser aprovada pelos pais ou encarregados de educação dos estudantes. Para além disso, nenhuma criança deve receber instrução religiosa se a mesma vai contra a vontade dos seus pais ou encarregados de educação; c) a educação religiosa deve ser organizada de forma a não coincidir com as demais atividades letivas; e por último d) diz-nos que a instrução religiosa não deveria ser feita durante o horário escolar: “That the times at which religious instruction is given shall not form part of the times during which any child is required by the Act, and any byelaw made thereunder, to attend school.”¹³¹ Ou seja, neste memorando lê-se que: 1) devem ser dadas oportunidades aos alunos de todas as escolas públicas elementares para receber educação religiosa, desde que os seus pais não se contraponham; 2) que a educação religiosa, incluindo a leitura da Bíblia deve possuir um lugar definido no horário da escola; 3) que a denominação religiosa de cada aluno deve ser definida pelos seus pais ou encarregados de educação; 4) que a autoridade dos pais e dos encarregados de educação deve ser respeitada e, finalmente, 5) nas chamadas *provided e transferred schools*:

“where religious instruction may not be provided by the education authority itself, the education authority must upon request give information as to the denominations of the children to the clergymen of the various religious denominations in the vicinity of the school.”¹³²

Assim, é fácil perceber a mensagem contida neste memorando. Apesar do Ministro da Educação falar na instrução religiosa e desta fazer parte do dia a dia das escolas, a mesma não deveria interferir com a instrução dos estudantes, teria de ter um tempo próprio para o seu estudo e a mesma tinha de estar sujeita à aprovação dos pais e encarregados de educação dos alunos. Uma questão que sobressai neste memorando de 1924 é o facto de estar explícito que as escolas tinham de estar abertas a alunos de qualquer credo religioso.

Ainda sobre o *Educational Act* de 1923, é possível verificar que este documento deu poder às Autoridades Educacionais de organizar comitês de gestão para cada escola ou para grupos de escolas fornecidas ou transferidas para o seu controlo. O poder destes comitês

¹³¹ *Regulations for Religious Instruction in Public Elementary Schools – Explanatory Memorandum*, 1924, S/p.

¹³² *Idem*.

era apenas de carácter consultivo e este Ato de 1923 proibia que estas Autoridades Educacionais delegassem relativamente à contratação dos professores. No que diz respeito à concessão dos edifícios de escolas voluntárias, o Ato de 1923 não fez qualquer referência à concessão de apoio financeiro para “building and equipment of a new voluntary elementary school or the reconstruction of an existing school, and the education committees could give such assistance only in cases where the school was managed by a statutory school committee”¹³³.

Anos mais tarde, o *Educational Act* de 1930 reformou algumas questões como a instrução religiosa ou o financiamento de edifícios de escolas voluntárias. Assim, relativamente à educação religiosa, no *Educational Act* de 1930 é possível verificar que este exigia que a instrução da Bíblia não devia ser providenciada pela Autoridade Educacional em qualquer *provided* ou *transferred elementary school*. Contudo, a instrução religiosa deveria ser dada quando requerida pelos pais, de pelos menos 10 crianças com frequência escolar assídua. De salientar ainda, que este Ato dava a possibilidade aos pais de remover os seus filhos/encarregados de educação desta instrução, caso essa fosse a sua vontade¹³⁴. Assim, “Since 1930, therefore, education authorities have been required by law to provide Bible instruction in the elementary schools under their control when requested so to do by parents of children attending the schools.”¹³⁵ Contudo, estas diretrizes não se aplicavam a escolas elementares sob gestão voluntária, nem às escolas secundárias fossem elas *controlled schools* ou escolas voluntárias¹³⁶ e ainda, nem às escolas técnicas diurnas e noturnas. No que diz respeito ao financiamento de edifícios de escolas voluntárias com gestão individual, o Ato de 1930 pressupunha que estas escolas tinham de receber, por ordem do Ministro da Educação, um financiamento de 50% em relação ao custo total da construção ou reconstrução de um edifício. Segundo o documento em análise, entre 1930 e o início da Segunda Guerra Mundial, 34 novas escolas voluntárias foram construídas e 24 escolas foram reconstruídas, com base nesta diretiva¹³⁷.

¹³³ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 11.

¹³⁴ “It should be the duty of the authority to provide such instruction on the receipt of an application from the parents of not less than 10 children in regular attendance at the school, with the usual safeguarding giving parents the right to withdraw their children from such instruction if they so desired.” *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 10.

¹³⁵ *Idem*, p. 10.

¹³⁶ *Voluntary board of Governors*.

¹³⁷ *Idem*, p. 11.

Em 1938 é aprovada uma nova reforma, também intitulada de *Educational Act*. É com este Ato que o ensino obrigatório passa para os 15 anos de idade. No entanto, algumas concessões foram feitas para adolescentes com 14 anos, ora para beneficiar o mercado de trabalho ou, talvez, por falta de escolas para a sua colocação, estes adolescentes de 14 anos puderam frequentar o ensino em *part-time*. Nestas circunstâncias especiais, a frequência do ensino podia ser feita apenas durante 15 horas semanais, numa escola técnica diurna. Os que recebiam os chamados *certificates of exemption* tinham de frequentar a escola por seis horas semanais. Este Ato de 1938 tratava ainda áreas como o “bem-estar dos mais jovens”, (com reformas ao nível da Educação Física), a formação de professores e as escolas independentes. Contudo, convém aqui referir que este Ato Educacional teve a sua data de implementação adiada para o dia 1 de setembro de 1940, sendo posteriormente protelado de forma indeterminada¹³⁸. Não se sabe ao certo quais as razões por detrás deste adiamento indeterminado, mas calcula-se que a instabilidade provocada pelos avanços Nazis sob a Europa, no final da década de 30 e, mais tarde, com a Segunda Guerra Mundial, tenha de alguma forma levado o Ministério da Educação a adiar esta reforma Educacional de forma permanente.

O Education Reconstruction in Northern Ireland de 1944 inicia a parte II com o título “The Future”. Neste capítulo pode-se ler o objetivo por detrás deste documento:

“The object of the proposals contained in this Paper is to produce an educational system which will give every child in Northern Ireland equality of opportunity to develop his abilities to the full and which will at the same time be acceptable to all the different interests which have given service to the cause of education in the past and which must be allowed to play their part in the future.”¹³⁹

Este documento afirma ainda que a prosperidade da Irlanda do Norte e, consequentemente, do Reino Unido depende da qualidade dos seus cidadãos. Assim, o Governo pretendia que “no child shall be denied the type of education best suited to his needs and abilities, wherever his home may be situated and whatever his family circumstances may be.”¹⁴⁰ Desta forma, as escolas tinham de aceitar a responsabilidade crescente em relação à preparação dos alunos, da época, para que estes adquirissem as competências necessárias para se tornarem cidadãos competentes no futuro. Contudo, é referido neste documento que esta responsabilidade não é exclusivamente da escola e que a formação dos

¹³⁸ “It was intended that this Act should come into force on 1st September 1940, and the postponement was subsequently made indefinite.” *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 11.

¹³⁹ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 14.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 14.

mais jovens deve ser uma responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a Igreja¹⁴¹, uma vez que estes são, por norma, as três maiores influências no crescimento de uma criança. Consequentemente, o Governo adotou uma atitude completamente diferente da posição de 1923 e declarou neste Ato de 1944 que a Educação Religiosa precisava de um lugar de destaque na educação dos mais jovens. Assim, este Ato previa que a Educação Religiosa passasse a ser obrigatória em todas as escolas primárias e secundárias¹⁴², já que esta era a vontade da população da Irlanda do Norte. Contudo, caso os pais dos alunos não desejassem que o seu educando frequentasse as aulas de Educação Religiosa, estes estavam dispensados da mesma. Nas chamadas *voluntary schools* o ensino religioso era igualmente obrigatório, mas “(...) the type of worship and instruction to be provided will be determined by the managers or governing bodies¹⁴³”, ou seja, a fé a ser praticada era decidida pelos órgãos de gestão das escolas voluntárias. Contudo, é afirmado neste documento que a prática religiosa e o trabalho dos valores espirituais não era responsabilidade única da escola, uma vez que os pais e as Igrejas tinham um papel muito importante nesta área. Paralelamente, é ainda dada importância à saúde física das crianças, que devia ser promovida nas escolas, por professores qualificados para o efeito¹⁴⁴.

Com esta nova reforma de 1944, o ensino obrigatório das crianças sofreu uma nova alteração, passando a ser de 5 anos para o início da escolarização e de 15 anos para o final do ensino obrigatório. Esta reforma pressupunha que em áreas rurais onde a deslocação fosse longa, os alunos podiam iniciar a sua vida escolar com 5 anos e meio ou 6 anos. Já o término tinha de ser obrigatoriamente com 15 anos de idade, já que esta reforma declarava “all children will, therefore, be required to remain at school until they are 15 and no exemptions will be allowed in the last year of attendance such were provided in the 1938 Act.¹⁴⁵”

Uma outra mudança introduzida por este Ato de 1944 é a quebra com o ensino primário e o ensino secundário 11 anos +¹⁴⁶, ou seja, “to reorganise the existing elementary school system, providing in its place primary schools for the younger children and secondary

¹⁴¹ É interessante verificar que a Reforma Educacional de 1944 volta a dar à Igreja um papel de relevo, na educação e formação moral dos alunos, ao contrário do que aconteceu no *Educational Act* de 1923 e 1930, uma vez que o protagonismo da Igreja na formação moral dos alunos foi extremamente reduzido.

¹⁴² *Junior secondaries schools*.

¹⁴³ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 25.

¹⁴⁴ “(...) the promotion of the health of the children must, therefore, become one of the main functions of the school.” *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 14.

¹⁴⁵ *Idem*, p. 15.

¹⁴⁶ “11 +” - Onze anos e mais.

schools of different types for those over 11+. Thus, in the new system there will be secondary education for all¹⁴⁷”. Contudo, esta transição de uma fase do ensino para a outra não era inflexível, podendo os alunos transitar para o ensino secundário um ano antes caso estivessem devidamente preparados, ou um ano mais tarde, ou seja, no seu 12º aniversário, caso se encontrassem atrasados no seu percurso académico. No entanto, de forma geral, a transição do ensino primário para o ensino secundário deveria acontecer no final do ano em que o aluno completava o seu 11º aniversário¹⁴⁸. Relativamente ao ensino primário, este Ato de 1944 previa que as crianças pudessem iniciar o ensino primário com 4 anos de idade, contudo “(...) this age may be reduced where nursery classes are arranged, although no child will be required to attend school until the age of 5.¹⁴⁹” Este documento previa ainda que as escolas primárias recebessem crianças com idades entre os 4, 5, 6 ou 11+ anos. As turmas com números reduzidos deveriam proporcionar uma atmosfera mais livre e um método de ensino mais natural, como se lê neste Ato de 1944. Ainda sobre o ensino primário, este Ato Educacional pretendia que um certo conjunto de competências fossem desenvolvidas, não só competências práticas, mas também relacionadas com o pensamento e o desenvolvimento mental das crianças:

“(...) also to train the hands as well the mind, to encourage grace and freedom of movement and to give full scope for the development of self-radiance and originality. The primary school of the future should be far more than a building in which children receive instruction; it should be a community in which they learn to equip themselves with knowledge and experience suited to their age and aptitudes (...).¹⁵⁰”

Ou seja, este documento de 1944 pretendia dotar as crianças com competências práticas para a sua vivência, mas ao mesmo tempo dotá-las de aptidões que lhes permitissem o pensamento autónomo, que motivassem a originalidade e a sua autoestima através de experiências relevantes e essenciais ao seu crescimento e de acordo com as suas habilidades. Este documento de 1944 apresenta-se extremamente moderno para a época, apresentando uma visão futurista para o ensino das crianças, visão essa encontrada em muitos documentos educacionais do século XXI.

Relativamente ao ensino secundário, o novo sistema de ensino da Irlanda do Norte apresentou dois novos tipos de escolas secundárias. O primeiro tipo de escolas secundárias

¹⁴⁷ *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, p. 18.

¹⁴⁸ *Idem*, p. 18.

¹⁴⁹ *Idem*, p. 19.

¹⁵⁰ *Idem*, p. 19.

são as que já existiam na época, isto é, escolas secundárias que providenciavam educação para os adolescentes entre os 17 e os 18 anos. Estas escolas não tinham, em 1944, uma designação final e por isso são chamadas de *Senior secondary schools*, neste Ato de 1944. O segundo tipo de ensino secundário destinava-se à grande maioria dos alunos que terminavam a escola primária com 11+ anos. Este tipo de ensino não cobrava propinas e providenciava cursos de 4 anos, sendo que se esperava que os alunos terminassem esta fase da sua escolaridade por volta dos 15 anos de idade. Também estas escolas receberam um título provisório e são designadas, no Ato de 1944, como *Junior secondary schools*¹⁵¹.

Uma outra questão tratada por este Ato de 1944 é a redução do número de alunos por turma. Aquando da publicação deste documento, o número de alunos por turma, em muitas escolas da Irlanda do Norte, era de 60 a 70 estudantes. Este processo de redução do número de alunos por turma passou a ser uma prioridade para o Ministro. A redução imediata do número de estudantes por turma não foi possível devido a condicionalismos como o reduzido número de professores qualificados ou a falta de infraestruturas adequadas para acomodar mais turmas, nas escolas da Irlanda do Norte. No entanto, é referido no Ato de 1944:

“An all-round reduction in the size of classes must therefore be a gradual process related to the reorganisation of the educational system and dependent on an increased supply of trained teachers. This does not mean, however, that nothing can be done in the immediate future; at the earliest opportunity the Ministry’s staffing regulations will be revised so that classes may be reduced where there is suitable accommodation and trained teachers are available.”¹⁵²

Uma outra questão da maior importância refere-se às escolas primárias e secundárias voluntárias. Estas escolas cuja gestão era voluntária recebiam fundos públicos. Estes fundos cobriam 50% dos gastos com o aquecimento, limpeza e luz dos edifícios e ainda cobria 50% do custo de um novo edifício ou 50% do custo de reabilitação de um edifício, incluindo o seu equipamento. Para além disso, os salários dos docentes eram pagos pelo Estado. Assim, as escolas voluntárias que desejavam manter a sua gestão e não transferir a mesma para as Autoridades Educacionais¹⁵³, tinham de adquirir o restante financiamento

¹⁵¹ *Idem*, p. 19.

¹⁵² *Idem*, p. 23.

¹⁵³ Caso as escolas voluntárias optassem por um sistema de gestão com comitês “four-and-two”, o seu financiamento era diferente em relação às escolas cuja gestão era completamente independente das Autoridades Educacionais: “(...) voluntary primary or junior secondary schools are prepared to agree to the establishment of a “four-and-two” committee of management, and if at the same time they agree to certain restrictions upon the use of the school after school hours, the education authority should be required to

através de outras vias (propinas, pais, entre outros). Outras reformas instauradas por este documento educacional de 1944 prendem-se com o fornecimento de livros e outros materiais necessários à prática educativa. Este fornecimento incluía todas as escolas primárias e todas as escolas secundárias *juniors*, incluindo ainda as escolas secundárias *junior technical*.

Para além disso, destaca-se ainda um conjunto de questões de relevo que marcam este documento educacional. Uma dessas questões é a escolaridade em *part-time* para as escolas voluntárias: “To foster the development of voluntary schemes of part-time continued education and to take power to make part-time continued education compulsory at a later stage for young persons between 15 and 18 (...)”¹⁵⁴. Paralelamente, destacam-se ainda duas áreas de extrema importância neste documento e que se prendem com a necessidade de criar um comitê de aconselhamento ao Ministro da Educação relativamente às condições de serviço dos professores e, ainda, a necessidade de requerer que a Autoridade Educacional para cada *County*, (concelho), desenvolvesse as suas responsabilidades através de um comitê da educação, (*education committee*). Estas são algumas das questões mais importantes contempladas no *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944 e que contribuíram para o moldar o atual sistema de ensino da Irlanda do Norte.

Um outro documento revolucionário para o sistema de ensino da Irlanda do Norte foi o *Education Act, (Northern Ireland) 1947*. Este documento criado no pós-Segunda Guerra Mundial, foi publicado a 27 de março de 1947 e renovou, mais uma vez, o sistema de ensino Norte-Irlandês.

Este documento apresenta-se como uma continuação do processo reformador do sistema de ensino Norte-Irlandês, embora esteja mais centrado nas questões burocráticas da gestão das escolas, designação de comitês, entre outras questões relacionadas com a gestão das instituições referentes ao ensino. Alguns dos aspetos mencionados neste *Education*

accept full responsibility for the cost of the heating, cleaning, lighting and internal repairs; (...) if the principle of representation is not admitted the school will not be eligible for grants from either the authority or the Exchequer, other than those (50 per cent. for heating, cleaning and lightning and 50 per cent. for capital expenditure.) (...)”. Relativamente ao financiamento dos edifícios das escolas voluntárias sob o sistema de gestão “four-and-two”, este passava para 65%, como se lê no ponto 62 deste documento: “To increase to 65 per cent. direct building grants from the Ministry to voluntary primary and junior secondary schools under the management of “four-and-two” committees, and to make education committees responsible for the internal maintenance of such voluntary schools so managed (Para 62)”. *Education Reconstruction in Northern Ireland* de 1944, pp. 27 e 39.

¹⁵⁴ *Idem*, p. 39.

Act de 1947 foram já mencionados no *Education Reconstruction in Northern Ireland* em 1944, como é o caso da Educação Religiosa, financiamento das escolas voluntárias, a escolaridade obrigatória entre os 5 e os 15 anos,¹⁵⁵ o fornecimento de livros e materiais escolares, entre outros aspetos. No entanto, foram também introduzidas algumas novidades que aproximaram ainda mais o processo Educativo do que é possível usufruir na atualidade.

Desta forma, o Sistema de Educação público da Irlanda do Norte passou a ser organizado em três áreas, isto é, ensino primário, ensino secundário e a chamada *further education*, ou seja, ensino superior. Passou assim a ser responsabilidade da Autoridade Educacional Local¹⁵⁶, para cada área, o desenvolvimento espiritual, moral, mental e físico da comunidade, através de uma educação eficiente e que satisfizesse as necessidades da população. As Autoridades Educacionais, para cada área da Província, passaram também a ter a responsabilidade de assegurar que no ensino primário e secundário estivessem disponíveis escolas suficientes e capazes de fornecer educação a *full-time* para os estudantes de cada área, pela qual eram responsáveis. Paralelamente, as Autoridades Educacionais Locais tinham o poder de estabelecer escolas primárias e escolas secundárias e ainda, de gerir estas escolas “(...) whether established by them or transferred to them under this Act or any enactment repealed by this Act¹⁵⁷”. Estas Autoridades Locais tinham ainda o encargo de criar *development schemes*, isto é, Planos de Desenvolvimento, para cada área de atuação. Estes Planos de Desenvolvimento tinham de estimar as necessidades imediatas e futuras de cada área de atuação, relativamente às escolas primárias e secundárias. Já as escolas voluntárias deveriam informar o Ministro da Educação se era ou não a sua intenção de transferir a sua gestão para a Autoridade Educacional Local, de acordo com a diretriz do Ato de 1947. Relativamente à gestão das chamadas *county primary schools*,

¹⁵⁵ Apesar de existir a vontade de prolongar a idade do ensino obrigatório para os 16 anos, como é possível ler no ponto 34 deste documento: “As soon the Ministry is satisfied that it has become practicable to raise to sixteen the upper limit of the compulsory school age, it shall lay before Parliament the draft of an Order in Council directing that the foregoing provisions of this section shall have effect as if for references therein to the age of fifteen years there were substituted references to the age of sixteen years; and if within the statutory period both Houses of Parliament resolve that the draft be presented to the Governor of Northern Ireland, the said Governor may by Order in Council direct accordingly”. (*Education Act* de 1947, p. 54)

¹⁵⁶ *Local Education Authority*.

¹⁵⁷ *Idem*. Esta diretriz aplica-se às *Grant-aided schools, county schools, voluntary schools, nursery schools e special schools*, p. 30.

das *county intermediate schools*¹⁵⁸, das *grammar school, special schools* e *technical intermediate schools*¹⁵⁹, a Autoridade Educacional Local devia organizar a gestão destas escolas através de um comitê de gestão escolar, por si nomeado. Já as escolas voluntárias, primárias e jardins de infância, (*Nursery*): “(...) shall be under the control and management of a person or body of persons approved by the Ministry.¹⁶⁰” Já as escolas secundárias voluntárias e as escolas especiais: “(...) there shall be a body of managers constituted in accordance with a scheme approved by the Ministry, and the managers shall, in relation to the school, exercise such functions as may be conferred upon them by the scheme.¹⁶¹”

Uma questão abordada por este documento e que merece destaque é a contratação de docentes do sexo feminino. Segundo o Ato de 1947, “No woman shall be disqualified for employment as a teacher in any county or voluntary school, or be dismissed from such employment, be reason only of marriage.¹⁶²” Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, este Ato de 1947 previa que o Ministro da Saúde e o Governo Local criassem diretrizes que visassem regulamentar e definir “(...) categories of pupils requiring special educational treatment and making provision as to the special methods appropriate for the education of pupils of each category.¹⁶³” Para além disso, este Ato definia que era o dever da Autoridade Educacional Local verificar quais as crianças, na sua área, que possuíam necessidades educativas especiais e que requeriam educação especial. No que diz respeito à assiduidade dos estudantes, este documento previa que era responsabilidade dos pais e encarregados de educação fazer com que os alunos em idade escolar frequentassem a escola a tempo inteiro e caso esta norma não fosse respeitada, os pais ou encarregados de educação eram considerados culpados e enfrentavam as devidas consequências legais. No caso das crianças com necessidades educativas especiais, este documento previa: “(...) a person who is a registered pupil at a special school shall nevertheless be deemed to be of compulsory school age until he attains the age of sixteen years and shall not be deemed to be over compulsory school age until he has attained that age¹⁶⁴” e ainda “(...) a registered pupil at a special school shall not be withdrawn from

¹⁵⁸ “(...) a secondary school providing free education for senior pupils”. *Education Act* de 1947, p. 39.

¹⁵⁹ “(...) a county intermediate school conducted in association with an institution of further education.” *Education Act* de 1947, p. 39.

¹⁶⁰ *Idem*, p. 41.

¹⁶¹ *Idem*, p. 41.

¹⁶² *Idem*, p. 45.

¹⁶³ *Idem*, p. 49.

¹⁶⁴ *Idem*, p. 56.

the school without the consent of that authority¹⁶⁵”, (*local education authority*). Para além disso, caso os alunos fossem diagnosticados com algum tipo de deficiência mental que os impedia frequentar a escola, o Ministro da Saúde e o Governo Local tinham a obrigação de elaborar um relatório onde explicassem que a criança em questão tinha sido identificada como incapaz de aprender e de frequentar o sistema de ensino¹⁶⁶. Como é possível verificar, o sistema de ensino Norte-Irlandês apresentava-se, à época, extremamente inovador e avançado, uma vez que previa a escolaridade obrigatória para todos os alunos, incluindo aqueles que eram designados por alunos com necessidades educativas especiais. Caso este direito fosse negado aos mais jovens, os seus responsáveis tinham de enfrentar as consequências legais por negarem este direito fundamental às crianças em idade escolar. Para além disso, o Ministro da Educação da Irlanda do Norte renovava o Ato de 1944 e continuava a assegurar uma educação apropriada às crianças com necessidades educativas especiais, adaptando o currículo às suas capacidades e necessidades.

Uma outra questão presente neste documento e que se apresenta igualmente inovadora é a inspeção médica e o tratamento dos alunos, realidade ainda hoje presente no ensino Norte-Irlandês. Em 1947, o Ato Educacional previa que fosse fornecida “(...) the medical inspection at appropriate intervals of pupils in full-time attendance at any grant-aided school in their area¹⁶⁷”. Ainda relacionada com a saúde dos alunos, o *Educational Act* de 1947 legislava também acerca da limpeza dos estudantes, ou seja, após as inspeções médicas caso fosse verificado que os alunos ou as suas roupas estavam infestadas com vermes ou que estas estavam em más condições, a autoridade tinha o dever de contactar os pais ou encarregados de educação desses estudantes para que estes tomassem providências de forma a desinfetar o seu educando ou a substituir as roupas que estavam em mau estado.

Outra alteração implementada pelo *Educational Act* de 1947 é o fornecimento de roupas aos alunos caso estes não possuíssem as vestimentas adequadas à frequência do ensino obrigatório: “(...) the authority may provide him with such clothing as, in the opinion of the authority, is necessary for the purpose of ensuring that he is sufficiently clad while he remains a pupil at the school”.¹⁶⁸

¹⁶⁵ *Idem*, p. 56.

¹⁶⁶ *Idem*.

¹⁶⁷ *Idem*, p. 61.

¹⁶⁸ *Idem*, p. 65.

O *Educational Act* de 1947 legislou ainda em relação aos estabelecimentos de lazer e sociais e de preparação física, isto é, era da responsabilidade da Autoridade Educacional Local a organização de áreas de lazer e de preparação física destinadas aos alunos de escolas primárias, secundárias e *further education*, na sua área de atuação. Esta autoridade tinha o dever de estabelecer, manter, gerir ou assistir a gestão destas áreas, que podiam ser campos de férias, aulas, campos desportivos, centros de jogos, ginásios, piscinas, parques infantis, entre outros. Para além disso, era ainda esperado que fossem organizadas visitas de estudo, jogos e outras atividades que os alunos destas escolas pudessem usufruir. Paralelamente, este Ato legislou ainda acerca do transporte escolar de forma a facilitar a as viagens dos alunos para a escola:

“(...) the authority and approved by the Ministry, make such arrangements for the provision of transport and otherwise as they consider necessary for the purpose of facilitating the attendance of pupils at primary, intermediate and special schools, and any transport provided in pursuance of such arrangements shall be provided free of charge.¹⁶⁹”

Outra diretriz extremamente inovadora prende-se com a proibição do trabalho infantil, ou seja, qualquer criança em idade escolar não podia trabalhar e, os empregadores estavam impedidos de empregar qualquer criança a frequentar o ensino obrigatório. Relativamente às propinas em escolas primárias, *intermediate* e escolas especiais, estas estavam proibidas de serem cobradas, contudo, as chamadas *grammar schools* estavam autorizadas a cobrar este tipo de pagamento, mas com a autorização prévio do Ministro¹⁷⁰.

Paralelamente, o *Educational Act* de 1947 refere também o treino e certificação dos professores. Assim, é possível ler neste documento que “The Ministry shall make such arrangements as it considers expedient for securing that there shall be available sufficient facilities for the training of teachers for service in schools and other educational establishments in Northern Ireland”.¹⁷¹

Mais uma vez vale a pena reforçar como este documento foi inovador para a sua época. Para além de legislar sobre a gestão e o funcionamento do sistema de ensino Norte-Irlandês, forneceu diretrizes muito claras de como as escolas deviam funcionar de forma a promover um ensino de qualidade. Para além disso, este documento legislou sobre questões até então ignoradas, como o transporte escolar para os alunos, a importância da saúde

¹⁶⁹ *Idem*, p. 69.

¹⁷⁰ *Idem*.

¹⁷¹ *Idem*, p. 73.

e da higiene dos alunos e das áreas recreativas e de lazer. Este documento legislou de forma tão assertiva que certos aspetos dos mesmos são ainda visíveis no ensino Norte-Irlandês atual, o que prova a sua eficiência e o seu carácter inovador e prático.

2.3. Segregação e Escolas Integradas

2.3.1. Antes das Escolas Integradas

Como é possível observar, a Irlanda do Norte sempre possuiu um sistema de ensino dividido. Alunos católicos frequentavam escolas católicas e alunos protestantes frequentavam as escolas protestantes. Raramente havia contacto entre os alunos dos dois credos religiosos, o que fazia com que o desconhecimento, a desconfiança e a segregação não tivessem fim à vista. Paralelamente, a sociedade vivia num estado de medo e de violência. Duas comunidades vizinhas cometiam, diariamente, violentas atrocidades contra a outra.

Em 1973 foi criado, na Universidade de Queens, o *Projeto Malone*. Na época, um corajoso diretor de uma escola sediada em Belfast tentou persuadir o Ministro da Educação da época a financiar o projeto que previa aproximar as duas maiores comunidades da Irlanda do Norte, através da Educação, (desenvolvimento curricular, atividades e reuniões conjuntas). Contudo, devido à falta de verbas do Governo, os fundos não chegaram para este projeto.

Mais tarde, surgiram mais dois novos projetos na Universidade de Ulster. O primeiro intitulava-se *Social Sciences Curriculum Project* e o segundo projeto dizia respeito à educação religiosa. Segundo Alan Smith, o sucesso destes dois projetos é difícil de estimar, já que os mesmos eram experimentais. Paralelamente, muitos voluntários começaram a trabalhar em conjunto para estabelecer pontes entre escolas católicas e escolas protestantes. O número de voluntários aumentou e no final dos anos 1990 existiam aproximadamente 20 instituições que trabalhavam a paz entre as várias comunidades e as escolas. Segundo o autor, estes projetos eram dispersos geograficamente e isolados e cada um contribuiu para a criação e aperfeiçoamento de um programa que incluía o trabalho do currículo, técnicas para a resolução de conflitos ou técnicas educativas para a promoção da paz. Também com estes projetos, o número de voluntários foi gradualmente aumentando e, pouco a pouco, a população começou a trabalhar a paz na Irlanda do Norte (Smith, 1999).

Como se sabe, as escolas católicas e protestantes não tinham qualquer contacto e viviam à margem uma da outra. Os alunos não conviviam, à semelhança das duas comunidades educativas. Neste sentido, em 1976, um conjunto de investigadores da Universidade de Ulster formou a equipa *Ford Foundation* e iniciou um questionário relativo ao sistema de ensino da Irlanda do Norte. Foi publicado, no ano seguinte, o trabalho *Schools Apart*, que pretendia estudar as diferenças entre os dois sistemas e averiguar o quanto estavam separados. Paralelamente, muitos dos entrevistados mostraram a sua ansiedade relativamente à Educação e à segregação religiosa. Mais tarde, foi feita uma segunda investigação: *Schools Together*, que pretendeu “medir” a quantidade de contacto entre as escolas católicas e as escolas protestantes, tendo sido o resultado final bastante desolador: um contacto mínimo. A terceira investigação tentou implementar projetos para ligar as várias escolas, de uma mesma área geográfica. Este projeto acabou por durar quatro anos, (entre 1986 e 1990), e produziu dois relatórios. Assim, os alunos de escolas católicas e protestantes tiveram a oportunidade de aprender tópicos do currículo juntos, de conviver e brincar. Estes encontraram-se de forma regular e trabalharam como se de um dia de escola normal se tratasse. Já nas escolas secundárias, os professores trabalharam juntos para criar um único programa de História da Irlanda. No segundo relatório, o projeto foi alargado a outras duas comunidades e foram avaliados alguns aspetos do mesmo trabalho. Os resultados destes projetos-piloto foram muito importantes e mostraram que os alunos passaram a possuir uma atitude mais crítica no que diz respeito à História da Irlanda, uma vez que desmitificou muitos mitos acerca das comunidades e que promoviam ainda mais a segregação das mesmas. Para além disso, os relatórios mostraram que o contacto entre alunos católicos e protestantes era mais positivo quando estes trabalhavam um currículo com uma abordagem mais reforçada. De salientar ainda que estes projetos mostraram que o contacto entre as duas comunidades era possível, benéfico e os pais aprovavam este tipo de iniciativas. Mais tarde, em 1987, o Governo financiou com 0,4 milhões de libras anuais, um programa que tinha como objetivo envolver as escolas da Irlanda do Norte neste projeto, ou seja, no *Inter School Contact*. O contacto entre as escolas das várias comunidades foi progressivamente aumentando e, segundo o autor, tanto as escolas primárias como as escolas secundárias estão a participar, na atualidade, em algum tipo de programa desta índole¹⁷² (Smith, 1999).

¹⁷² Atualmente, o programa *Shared Education*, por exemplo.

2.3.2. Escolas Integradas

“I do not know of any measures which would prepare the way for a better feeling in Ireland than uniting children at an early age and bringing them up in the same school, leading to commune with one another and to form those little intimacies and friendships which often subsist through life”

Dr. James Doyle, Roman Catholic Bishop of Kildare and Leighlin, 1826 citado por Bardón (2009), p. 1.

Foi tendo em conta toda a realidade vivida na Irlanda do Norte e tendo em mente que a Educação é um poderoso instrumento de paz, que um grupo de pessoas decidiu lutar por um ensino integrado, ou seja, onde crianças católicas e protestantes pudessem aprender juntas, convivendo diariamente e perceber que *o outro* não é assim tão diferente.

Assim, surgiu, em 1974, o grupo *All Children Together*, (ACT), ou seja, Todas as Crianças Juntas. Foi através deste movimento que foi possível criar um ambiente propício ao diálogo acerca da educação integrada, o que acabou por criar “(...) opened arguments, promoted discussion and debate encouraged research, and allowed various strategies for the generation of change to be tested” (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993, p. 26).

Mais tarde, em 1978, foi criada mais uma subcategoria no sistema educativo da Irlanda do Norte, denominado *Controlled Integrated Schools*. Foi apenas 3 anos mais tarde que abriu a primeira escola mista ou integrada: a *Lagan College*. Depois desta escola, muitas outras acabaram por abrir e, em 1989, estavam em funcionamento 14 escolas integradas, na sua maioria, escolas primárias. Todas estas escolas foram o resultado da forte iniciativa dos pais, o que levou o Departamento da Educação e o Ministro Brian Mawhinney a realizar algumas reformas de forma a incentivar a abertura de mais escolas integradas (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993).

Em consequência da abertura das escolas integradas, foi publicada em 1982, pelo Departamento da Educação da Irlanda do Norte, a circular intitulada “The improvement of Community Relations: the Contributions of School”. Este documento foi extremamente importante, não só pelas orientações que dava, mas também pelo seu simbolismo, pois foi a primeira vez que se pensou como é que se podia melhorar as relações das duas comunidades, sendo as escolas um instrumento valioso nesse percurso. Assim, e como referem os autores, o Departamento da Educação da Irlanda do Norte começou a canalizar

cada vez mais verbas para o trabalho das relações entre as comunidades a partir das escolas e começou também a criar documentos para orientar este processo (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993, p. 27).

Assim, o Governo envolveu-se em projetos que tinham como principal objetivo promover a paz, o respeito e a tolerância entre as comunidades Norte-Irlandesas. Desta forma, com a circular de 1982, o Governo escrevia: “the Contribution of Schools which stated that “Every teacher, every school manager, Board member and trustee, and every educational administrator within the system has a responsibility for helping children learn to understand and respect each other”. Em 1983, o NICED, (*Northern Ireland Council for Education Development*), foi criado para tratar questões relacionadas com a Educação, com o desenvolvimento curricular e com as relações entre as várias comunidades. Foi desta forma estabelecida uma junta que deveria reformar o Sistema Educativo da Irlanda do Norte (Smith, 1999, S/p).

2.4. Reforma do sistema educativo da Irlanda do Norte na segunda metade do século XX até à atualidade – um processo de aperfeiçoamento

2.4.1. As reformas dos anos 60 e 70

Em 1968, foi publicado mais um documento na área da Educação. Este novo *Education Act* tratou questões relativas à gestão das instituições de ensino, especialmente no que dizia respeito ao papel das Igrejas. Com este Ato, a Igreja católica acabou por aceitar a gestão partilhada das suas escolas com o Governo, ficando no denominado sistema “quatro e dois” (*four-and-two*). De referir ainda que, com este Ato, as escolas católicas passaram a ser denominadas de *Voluntary Maintained Schools*, com um financiamento até 80% e não os 65% que possuíam até então (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993).

Dez anos mais tarde, foi publicado um importante documento referente ao Sistema Educativo Norte-Irlandês¹⁷³. Este *Education Act* de 1978¹⁷⁴ veio facilitar o estabelecimento de escolas que pudessem ser frequentadas por crianças com culturas e religiões diferentes, ou seja:

“In order to facilitate the establishment of schools likely to be attended by pupils of different religious affiliations or cultural traditions, a school may, in accordance with the following provisions of this section, become a school (in this Act referred to as “a controlled integrated school”) the management committee of which is nominated in accordance with the provisions of Schedule 4A to the Education and Libraries (Northern Ireland) Order 1972 (...)”¹⁷⁵.

Ou seja, foram dados os primeiros passos para a criação de escolas integradas, escolas que podiam ser frequentadas por todos os alunos, independentemente da sua crença religiosa ou cultura. Estas escolas foram da máxima importância, uma vez que no contexto dos *The Troubles*, os seus alunos tinham a oportunidade de conviver com crianças e adolescentes com outros credos religiosos e perceber que o *outro* não era assim tão diferente

¹⁷³ Foi em meados dos anos 1970 que o Primeiro-Ministro em mandato, (James Callaghan), deu início a um importante debate, (*Great Debate*), relativo à Educação da Irlanda do Norte. Em causa estava a qualidade de ensino proporcionado aos estudantes, bem como o facto de os empregadores terem de lidar com alunos finalistas que não eram capazes de ler ou escrever. Em resposta a este problema foi introduzido um currículo nacional com exames finais aos 7, aos 11 e aos 14 anos (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993).

¹⁷⁴ Este documento trata as seguintes questões: *management of controlled integrated schools, supplementary provisions, short title, interpretation and extent* e *Membership of school Management Committees of controlled integrated schools*.

¹⁷⁵ *Education (Northern Ireland) Act 1978*, Capítulo 3, p. 1.

e que a religião era apenas um *status* que condicionava a aproximação e a paz entre as duas maiores comunidades religiosas da Irlanda do Norte¹⁷⁶.

2.4.2. Education Reform (NI) Order -ERO 1989

Mais tarde, em 1989, foi introduzida uma reforma que revolucionou por completo a Educação da Irlanda do Norte: o *Education Reform (NI) Order* – ERO. Esta reforma surge a par com a reforma educativa levada a cabo na Inglaterra e no País de Gales, intitulada de *1988 Education Reform Act*¹⁷⁷. Assim, esta reforma revolucionária tinha como principal objetivo:

“(...) raise educational standards. The proposals in the consultation paper sought to achieve this through a range of measures, including:

- a common curriculum, with associated attainment targets and assessment arrangements, for all grant-aided schools, to ensure equal access to a broad and balanced education for all pupils of compulsory school age;
- greater involvement of parents in their children’s education through better information about each child’s progress, and through fuller participation in school governance;
- greater freedom for parents in choosing the school which their children should attend, and more information about the performance of schools;
- greater degree of autonomy for schools and Further Education Colleges in managing their budgets in line with educational priorities¹⁷⁸”

Ou seja, esta reforma implementada em 1989 estipulou que todas as escolas com financiamento público tinham de seguir um currículo único, o que levou os alunos, independentemente da escola que frequentavam ou da fação política ou religiosa a que pertenciam, a

¹⁷⁶ Relativamente ao acesso à carreira docente, deve-se referir que as escolas católicas apenas empregavam docentes católicos. Assim, “since 1976 the appointment of teachers, therefore, has been an area where religious discrimination has been legal” (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 8). Ou seja, a discriminação no acesso à carreira docente na Irlanda do Norte, era uma realidade banal, especialmente nas escolas católicas. Esta prática acabaria por se manter por vários anos.

¹⁷⁷ *Education Reform in Northern Ireland – The Way Forward, October 1998, Department of Education for Northern Ireland RO 1988-1989*, p. 1. Convém aqui referir que não foi possível consultar o documento original de 1989, estando apenas disponível para consulta uma edição publicada em 1998. Este foi um documento extremamente difícil de localizar, pois a sua consulta não se encontra disponível online, como acontece com outros documentos legislativos, até mais antigos. Este documento foi, posteriormente, localizado na Biblioteca de Armagh (*Irish and Local Studies*), porém, aquando o pedido de consulta deste documento, verificou-se que este não se encontrava na biblioteca. Alguns meses mais tarde, foi possível localizar e consultar esta versão de 1998 no *Public Record Office of Northern Ireland*.

¹⁷⁸ *Idem*, p. 1.

estudar os mesmos conteúdos programáticos. Esta medida fez com que o ensino da Irlanda do Norte passasse a ser uniforme em todas as escolas públicas. Para além disso, os pais passaram a estar mais envolvidos no ensino do seu educando, através do acompanhamento do seu progresso e também do seu envolvimento na gestão das instituições de ensino. Paralelamente, os pais passaram também a ter o poder de escolher a escola em que desejavam matricular os seus educandos, realidade que fez com que as escolas passassem a competir entre si para desta forma atrair o maior número de alunos possível. Esta realidade ainda hoje se faz sentir na Irlanda do Norte, uma vez que as escolas tentam fornecer o maior número de atividades extracurriculares e serviços, para além de procurarem os melhores resultados nos *rankings* nacionais, para desta forma atraírem pais e alunos. Uma outra mudança introduzida por esta reforma é o maior nível de autonomia das escolas, incluindo as instituições de ensino superior, no que diz respeito à gestão dos seus orçamentos. Todas estas alterações fizeram com que o sistema de ensino Norte-Irlandês iniciasse uma mudança nunca antes vista, cujo objetivo máximo era a qualidade do ensino prestada a todos os alunos, independentemente da escola que estes frequentavam.

Uma outra mudança introduzida com esta reforma diz respeito aos anos de educação obrigatória, que passa a ser entre o ano 1 e o ano 12, (*year 1 - year 12*), isto é, entre os 5 e os 16 anos de idade¹⁷⁹. Relativamente ao currículo, os estudantes a frequentar o ensino obrigatório tinham de estudar oito disciplinas que se esperava que ocupassem cerca de 70% a 75% do tempo letivo. Como já foi visto, a questão da Educação Religiosa é uma área sensível que tem originado várias discussões ao longo das reformas curriculares da Irlanda do Norte. Em 1989, voltou-se a discutir se se devia incluir o ensino de religião no currículo, como disciplina obrigatória. A decisão final acabou por impor a Educação Religiosa como uma disciplina obrigatória, sendo a criação do programa de estudos da responsabilidade das maiores Igrejas da Irlanda do Norte¹⁸⁰. Ainda sobre as disciplinas que tinham de ser estudadas pelos alunos, uma disciplina cujo ensino passa a ser obrigatória é a disciplina de História. O estudo desta disciplina não é feito até ao final do ensino obrigatório, uma vez que os estudantes apenas estudam esta disciplina até ao ano 10, (*year 8 – year 10*). Posteriormente, entre o ano 11 e 12, (*year 11 – year 12*), a disciplina de

¹⁷⁹ *Idem*, p. 5.

¹⁸⁰ “The four main Churches will be asked to collaborate in preparing a programme of study for Religious Education (...).” *Education Reform in Northern Ireland – The Way Forward*, October 1998, Department of Education for Northern Ireland RO 1988-1989, p. 7.

História passa a ser opcional, à semelhança da disciplina de Geografia, *Community Studies*, Estudos Políticos e *Business Studies*¹⁸¹. No que diz respeito aos chamados temas curriculares transversais, (*cross curricular themes*), a reforma de 1989 previa:

“(…) a number of important strands of learning have been identified which, although possessing their own individual cohesion, are normally taught as part of several other subjects. The legislation will therefore provide that the curriculum of every pupil must contain certain educational themes (...). These themes will normally be taught on a cross-curricular basis, and the objectives within each theme will be incorporated into the programmes of study of appropriated subjects.”¹⁸²

Neste sentido, esperava-se que os alunos estudassem as seguintes áreas durante o ensino primário: Tecnologia da Informação, Educação para a Compreensão Mútua, Herança Cultural e Educação para a Saúde¹⁸³. Já durante o ensino secundário os alunos tinham de estudar: Tecnologia da Informação, Educação para a Compreensão Mútua, Herança Cultural, Consciência Económica e Educação para Carreiras¹⁸⁴. Quando este documento esteve aberto para a discussão pública foram muitos os cidadãos que pediram que os alunos tivessem oportunidades para aprender aspetos históricos, culturais e tradições o que permite aos estudantes compreender a herança cultural da Irlanda do Norte. Neste contexto, o Governo aceita esta sugestão, uma vez que o trabalho destas questões acaba por diminuir a ignorância dos cidadãos e contribuir para a diminuição da divisão da sociedade Norte-Irlandesa. Para além disso, o Governo afirmou ainda que acreditava ser apropriado e necessário introduzir no currículo de cada aluno o trabalho de elementos para a compreensão mútua, (*Education for Mutual Understanding*), uma vez que “(…) has already helped to foster valuable cross-community contacts among many of our schools.”¹⁸⁵ Relativamente ao ensino da Língua Irlandesa, é decidido que esta é uma opção ao nível do ensino secundário e que faz parte do grupo *Language Studies*, juntamente com Francês, Espanhol e Alemão¹⁸⁶.

Para a criação dos programas de estudo para as várias disciplinas, foram definidos grupos cuja responsabilidade era criar os programas para cada área de estudo: “Their first task will be to identify attainment targets, which will specify the broad teaching and learning

¹⁸¹ *Idem*, pp. 3-5.

¹⁸² *Idem*, p. 6.

¹⁸³ *Information Technology, Education for Mutual Understanding, Cultural Heritage e Health Education.*

¹⁸⁴ *Information Technology, Education for Mutual Understanding, Cultural Heritage, Economic Awareness e Careers Education.*

¹⁸⁵ *Idem*, p. 6.

¹⁸⁶ *Idem*, p. 7.

objectives of a subject, and then to construct programmes of study to meet these targets¹⁸⁷.” Para além disso, estes grupos de trabalho tinham de ter o cuidado de introduzir os objetivos dos temas *cross-curriculum* nos seus programas. Posteriormente, ficou estipulado que estes conteúdos tinham de ser trabalhados ao longo do ensino obrigatório, ou seja, durante os 12 anos de escolaridade obrigatória. Contudo, é importante referir que as escolas tinham a autonomia para decidir como é que estes conteúdos deviam ser ensinados e ainda “(...) including how they would wish to develop and add the programmes of study so as to provide as rich and as varied an educational experience as possible.¹⁸⁸” De referir, neste contexto, que a implementação deste novo currículo foi feito primeiramente nos anos 1, 5 e 8, (*year 1, 5 e 8*), e nas disciplinas de Inglês, Matemática, Ciências, Tecnologia e *Design* e, posteriormente, nas restantes disciplinas¹⁸⁹. Assim, com este currículo esperava-se aumentar a qualidade de ensino das escolas Norte-Irlandesas, ao mesmo tempo que se aumentavam as oportunidades educacionais dos alunos, especialmente daqueles cujo risco de abandonar a escola com baixas qualificações ou até mesmo sem nenhuma, era maior. Em suma, esta reforma educativa de 1989 pretendia:

- “- ensuring that key components are taken throughout compulsory schooling;
- creating opportunities for each pupil to fulfil his or her own potential, and monitoring their progress in so doing;
- giving an element of choice to pupils in Year 11 and 12; and
- offering a degree of flexibility to schools in how they organise and present the curriculum.¹⁹⁰”

No que diz respeito à avaliação dos estudantes, esta passou a ser feita aos 8, 11, 14 e 16 anos de idade e passou a ser registada numa escala de dez pontos, durante os anos de escolaridade obrigatória. A inspeção das instituições de ensino foi também contemplada nesta reforma de 1989 e definia que os inspetores passaram a ter a responsabilidade de inspecionar e elaborar relatórios com os “(...) outcomes of the common curriculum” e ainda sobre a forma como o novo currículo estava a ser implementado nas escolas¹⁹¹.

Particularmente acerca do ensino secundário, o documento em análise afirma que todas estas modificações eram especialmente importantes no ensino secundário, uma vez que:

¹⁸⁷ *Idem*, p. 7.

¹⁸⁸ *Idem*, pp. 7-8.

¹⁸⁹ *Idem*, p. 8.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 10.

¹⁹¹ *Idem*, pp. 8-9.

“(…) all pupils in all types of secondary schools will be educated within the same curricular framework, undertake the same programmes of study, be assessed against the same criteria, and be examined within the same GCSE setting.¹⁹²”

Finalmente, uma outra novidade nesta reforma de 1989 foi a criação de um novo organismo, o *Northern Ireland Curriculum Council* (NICC), responsável por aconselhar o Governo em questões relacionadas com o currículo e ainda com a responsabilidade de manter e atualizar os programas de estudo¹⁹³.

Como é possível verificar, esta reforma foi extremamente inovadora para a Irlanda do Norte, uma vez que começou por unir uma das áreas mais importantes de qualquer país: o ensino. Até esta reforma, as escolas protestantes, as escolas católicas, as escolas Integradas e demais instituições de ensino seguiam currículos diferentes, abordagens distintas e, no caso do ensino da História, *monohistórias* que muito contribuíram para o afastamento das duas comunidades predominantes da Irlanda do Norte. Após a *Education Reform Order de 1989*, as escolas públicas da Irlanda do Norte passaram a seguir um único currículo, criado por grupos de trabalho especializados que delinearam os conteúdos programáticos essenciais à formação dos mais jovens, ao longo do ensino obrigatório e, independentemente do seu credo religioso ou da fação política dos seus familiares. Começou em 1989 o processo de reconciliação de uma nação, pelo menos a nível educacional, uma vez que passaram a estar integrados, nos conteúdos programáticos, diversos temas necessários ao trabalho de questões sensíveis e que tinham como objetivo ajudar os alunos a compreender e a respeitar *o outro* e, acima de tudo, a seguir um caminho de paz, compreensão e tolerância¹⁹⁴.

¹⁹² *Idem*, p. 10.

¹⁹³ *Idem*, p. 9.

¹⁹⁴ Estes temas, denominados de “*cross-curricular themes*”, eram temas que deviam ser trabalhados pelas duas comunidades escolares, de forma a melhorar as relações entre as mesmas: “These are called ‘Education for Mutual Understanding’ and ‘Cultural Heritage’ and their existence in the compulsory curriculum means that the two church-based educational system are being encouraged to develop patterns of behaviour both within schools and between schools which accept the pluralist nature of the Northern Ireland community.” (Osborne, Cormack & Gallagher (Org.), 1993, p. 27). Na reforma de 1989, a cláusula 125.2 (h) requeria que as escolas incluíssem nos seus relatórios anuais todos os esforços envidados para reforçar a relação entre as duas comunidades da Irlanda do Norte, mais concretamente as medidas executadas para concretizar os objetivos de um dos temas comuns às duas comunidades educativas, ou seja, ‘Education for Mutual Understanding’ (Richardson & Gallagher (Org.), 2011). No entanto, como afirma Alan Smith, a implementação do tema EMU não foi posta em prática a 100% pelas escolas, uma vez que algumas instituições de ensino suspeitavam, por exemplo, que o Governo possuía intenções políticas por detrás deste projeto comum às duas comunidades (Smith, 1999).

Considera-se, assim, que a reforma ERO de 1989 foi a reforma Educacional mais inovadora e importante do século XX, na Irlanda do Norte¹⁹⁵.

2.4.3. O final dos anos 1990 e o início do século XXI

Com a reforma curricular de 1989, verificou-se que, à semelhança da Inglaterra e do País de Gales, as disciplinas de Geografia e História eram demasiado complexas, com temas demorados e orientações excessivas, o que conduziu os professores, principalmente os do ensino primário, a exigirem uma nova revisão curricular. A primeira revisão, segundo os autores, iniciada em 1994, voltou a ser influenciada pelo trabalho desenvolvido em Inglaterra e no País de Gales e previa a redução e/ou remoção de alguns dos seus conteúdos. À instituição CCEA¹⁹⁶ (*the Council for the Curriculum Examinations and Assessment*) “was given the job of ‘slimming and refining’ the Common Curriculum, which was to be implemented from September 1996, differed little in design from the original except that it was significantly less burdensome for schools.” Nesta revisão curricular, os temas a serem trabalhados por ambas as comunidades (os chamados *cross-community themes*) foram ainda mais fortalecidos (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 121).

Contudo, as revisões curriculares não foram suficientes e a comunidade educativa voltou a exigir mais uma reforma. Desta vez, o Governo pretendeu ouvir as sugestões dos professores e alunos, para assim delinear um currículo mais adaptado às necessidades da realidade da Irlanda do Norte. Um exemplo disso foram as conferências *Curriculum 21*, onde especialistas em Educação de todo o mundo se juntaram para pensar e sugerir estratégias relacionadas com: “(...) the impact of brain research upon teaching and learning; the crucial importance of early childhood education; preparation for the world of work” (...) entre outros temas relevantes no âmbito da Educação. No final destas conferências, o Departamento da Educação foi chamado, em 1999, para uma “radical review of the

¹⁹⁵ De referir que esta reforma foi primeiramente publicada em março de 1988 e que teve um período de 21 meses para consulta pública. Ao longo destes 21 meses, o Parlamento recebeu mais de 5000 propostas por escrito, para além de terem sido feitas várias apresentações orais sobre esta questão. Esta reforma foi ainda o tópico de vários fóruns, que tinham como objetivo discutir e apresentar sugestões para melhorar esta reforma educativa. (*Education Reform (NI) 1102, 13 December 1989* - Conversa no Parlamento entre Ministros).

¹⁹⁶ Que nasceu da junção da NICC (Northern Ireland Curriculum Council) e da NISEC (Northern Ireland Secondary Examinations Council) (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006).

curriculum and its assessment arrangements.” (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 122).

Assim, durante os quatro anos que se seguiram, (1999-2003), o Governo Norte-Irlandês tornou-se mais independente e criou um currículo mais adaptado às necessidades da sua comunidade educativa. Em 2002, foi apresentado um conjunto de propostas para o currículo das escolas primárias e, no ano seguinte, foram lançadas as propostas para o ensino pós-primário. A Irlanda do Norte criou, então um novo currículo à medida das suas necessidades:

“(...) to respond to this agenda and the aspirations of young people for a curriculum that prepares them for life and work as well as further education. The creation of a more pluralist, more flexible and hopefully more socially and economically responsive curriculum in Northern Ireland is the outcome of a comparatively long, and some might say, torturous process of research, development work, consultation and revision.” (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 125).

Com o *Belfast Agreement*, assinado em 1998, foram feitas duas referências relativas à Educação na Irlanda do Norte. A primeira dizia respeito às escolas Irlandesas,¹⁹⁷ (*Irish-medium education*), que previa o apoio e o estímulo da Educação Irlandesa, cuja responsabilidade era do Departamento da Educação. Já a segunda referência tratava o tópico ‘reconciliação’: “An essential aspect of the reconciliation process is the promotion of a culture of tolerance at every level of society, including initiatives to facilitate and encourage integrated education and mixed housing” (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 2). Para apoiar as *Irish-medium schools*, foi criada, no ano 2000, a junta *Comhairle na Gaelscolaíochta*. Para além disso, foi também criado o TRC, ou seja, *Transferor Representatives Council*, uma junta comum para a defesa dos interesses da Igreja da Irlanda, da Igreja presbiteriana e da Igreja metodista. Apesar de estas organizações não possuírem a qualidade de categoria, (*statutory*), passaram regularmente consultadas no que diz respeito a questões ligadas à Educação (Donnelly, McKeown, & Osborne (Org.), 2006, p. 15).

Com a ideia de uma sociedade pluralista e tolerante, foi produzido, em 2004, pela organização NIHRC, (*Northern Ireland Human Rights Commission*), o documento “Draft Bill of Rights”, que reforçava a ideia de que os pais tinham o direito de escolher a escola mais

¹⁹⁷ Escolas cuja primeira língua é o Gaélico, (dialeto Irlandês).

adequada para os seus educandos, (com uma orientação religiosa específica, escolas integradas ou escolas irlandesas), e que defendia ainda que o Estado devia proporcionar apoio financeiro e outro tipo de apoio de forma equilibrada a todas as escolas (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 6).

O final dos anos 1990 também foi marcado pelo início dos trabalhos em torno do tema “um futuro partilhado” ou *a Shared Future*, pela mão do Primeiro-Ministro John Major¹⁹⁸, e que foi apresentado apenas em março de 2005, dizendo respeito a várias áreas, incluindo a Educação. Este documento pretendia que existissem oportunidades para a promoção de uma Educação Partilhada e de atividades interculturais, a todos os níveis, desde o infantário ao ensino secundário. Isto porque a maior parte das crianças, (cerca de 90%), continuava, à data¹⁹⁹, a ser educada separadamente, sem contacto com as comunidades cuja orientação religiosa era diferente (Richardson & Gallagher (Org.), 2011). Esta realidade continua a promover o isolamento da sociedade, embora que não de forma tão grave como fora no passado. É com programas como o *Shared Education*²⁰⁰ que as crianças podem conviver, aprender e brincar juntas, ou seja, conhecer *o outro* e criar laços que, paulatinamente, vão fortalecendo a relação entre as duas comunidades.

Com a intenção de uma sociedade Norte-Irlandesa mais equilibrada e tolerante, o Departamento da Educação continuou a legislar para que este objetivo máximo pudesse ser alcançado num futuro próximo. Assim, segundo os autores C. Donnelly, P. McKeown, e Osborne (2006), foram reforçadas as seguintes medidas: em 2001, algumas alterações foram feitas de forma a fortalecer as escolas Integradas, bem como as escolas Irlandesas, (*Irish-medium schools*), aumentando as opções de escolha dos pais no mercado educacional, ao mesmo tempo que era promovida a reconciliação e o pluralismo da sociedade Norte-Irlandesa e foi eliminada a obrigatoriedade do exame “11+”. Esta alteração foi

¹⁹⁸ Primeiro-Ministro entre 1990-1997. “As Prime Minister Sir John Major oversaw Britain's longest period of continuous economic growth and the beginning of the Northern Ireland Peace Process.” <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/john-major>. Consultado a 11.05.2019.

¹⁹⁹ Oito anos depois, esta continua a ser a realidade da Irlanda do Norte. A maioria dos estudantes frequentam escolas católicas ou escolas protestantes. Uma notícia publicada pelo Jornal *Belfast Telegraph*, a 30 de abril de 2019, afirma: “Statistics from the Department of Education show that, on school census day this year, there were 175,649 Catholic pupils in Northern Ireland's nursery, primary, secondary, grammar and special schools. This accounts for almost 50.7% of all enrolments, with the amount of Catholics pupils at an all-time high. In comparison, there were 114,314 Protestant pupils, 33% of the total, while 56,408 were designated as 'other'.” <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/northern-ireland/northern-ireland-catholic-school-population-surges-to-record-high-38063956.html>. Consultado a 17.05.2019. Ou seja, 50.7% dos estudantes frequentam escolas católicas, enquanto 33% frequentam escolas protestantes, o que deixa apenas 16.3% de alunos a frequentarem outro tipo de escolas.

²⁰⁰ Educação Partilhada.

anunciada pelo Ministro da Educação Martin McGuinness, em outubro de 2002. O exame “11+” apresentava-se como o teste de transferência que todos os alunos tinham de realizar no final da escola primária de forma a serem colocados na escola secundária mais adequada às suas capacidades cognitivas (Donnelly, McKeown, & Osborne (Org.), 2006).

Paralelamente, os bispos católicos da Irlanda do Norte decidiram que as escolas católicas não eram apenas para alunos católicos e que estas deviam estar abertas a todas as crenças religiosas, o que fez com que o número de alunos com crenças e culturas diferentes aumentasse nas escolas católicas (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006).

No que diz respeito às crenças religiosas dos docentes das escolas Norte-Irlandesas, e segundo o estudo da instituição *Equality Commission*, (ECNI), na primeira década do século XXI, quase 100% dos professores empregados pelas escolas católicas eram também eles católicos. Já as escolas protestantes, (as *State schools*), empregam cerca de 85% de professores protestantes, sendo os restantes 15% docentes com uma crença religiosa não protestante. Contudo, em 2003, a Irlanda do Norte viu-se obrigada a acrescentar uma nova premissa ao Tratado “Fair Employment and Treatment Order”, uma vez que estava impossibilitada de discriminar os docentes no acesso a um determinado posto de trabalho numa escola, devido à sua religião (Donnelly, McKeown & Osborne (Org.), 2006, p. 8).

2.4.4. A reforma curricular: *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*

O atual currículo nacional da Irlanda do Norte foi criado em janeiro de 2007 e entrou em vigor em agosto do mesmo ano. Este currículo regulamenta o sistema educativo Norte-Irlandês, desde o *Foundation Stage*, isto é, desde o jardim de infância, até ao *Key Stage 4*, ou seja, até ao final do ensino obrigatório, isto é, *Year 12*, (ano 12).

No início deste documento é possível consultar o calendário previsto para a aplicação desta reforma curricular, tendo sido o primeiro ano letivo a receber estas novas orientações o ano 2007/2008. O segundo ano de aplicação desta reforma foi o ano 2008/2009 e 2009/2010 foi o terceiro ano de aplicação da mais recente reforma curricular do Ensino Norte-Irlandês (p. 2)²⁰¹. Gradualmente, o calendário previsto completou a sua aplicação.

²⁰¹ 2007 No. 46, *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, *Statutory Rules of Northern Ireland*.

Este currículo é descrito como um documento equilibrado e que pretende promover o desenvolvimento espiritual, emocional, moral, cultural, intelectual e físico dos alunos, tanto na escola, como na sociedade. Para tal, procura preparar os estudantes para as oportunidades, as responsabilidades e as experiências de vida através do conhecimento, compreensão e competências apropriadas²⁰². Para que as escolas possam cumprir estas orientações, considera-se necessário providenciar oportunidades de aprendizagem em função das seguintes áreas:

“(a) Religious Education – in accordance with the core syllabus drafted by the four main Christian Churches in Northern Ireland and specified by the Department of Education.
(b) the following Areas of Learning”²⁰³:

No *Foundation Stage*, as áreas de aprendizagem a serem desenvolvidas, são as seguintes:

At Foundation Stage:	
<i>Areas of Learning</i>	<i>Contributory Elements</i>
Language and Literacy	Talking and Listening Reading Writing
Mathematics and Numeracy	Number Measures Shape and Space Sorting Patterns and Relationships
The Arts	Art and design Music Drama
The World Around Us	The World Around Us
Personal Development and Mutual Understanding	Personal Understanding and Health Mutual Understanding in the Local and Wider Community
Physical Development and Movement	Physical Development and Movement

Imagem n.º 8: *Foundation Stage*.

Fonte: *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, p. 3.

Já nos *Key Stage 1 e 2*, as áreas de aprendizagem a serem desenvolvidas, são:

At Key Stages 1 and 2:	
<i>Areas of Learning</i>	<i>Contributory Elements</i>
Language and Literacy	Talking and Listening Reading Writing
Mathematics and Numeracy	Processes in Mathematics Number Measures

²⁰² *Idem*.

²⁰³ *Idem*, p. 3.

The Arts	Shape and Space Handling Data Art and Design Music Drama
The World Around Us	History Geography Science and Technology
Personal Development and Mutual Understanding	Personal Understanding and Health Mutual Understanding in the Local and Wider Community
Physical Education	Physical Education

Imagem n.º 9: *Key Stage 1 e 2*.

Fonte: *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, p. 4.

Paralelamente, nos *Key Stage 3 e 4*, as áreas de aprendizagem a serem desenvolvidas, apresentam-se as seguintes:

At Key Stage 3:	
<i>Areas of Learning</i>	<i>Contributory Elements</i>
Language and Literacy	English Irish (in Irish-speaking schools) Media education
Mathematics and Numeracy	Mathematics Financial capability
Modern Languages	Any official language of the European Union (other than English and, in Irish speaking schools, Irish).
The Arts	Art and Design Music Drama
Environment and Society	History Geography
Science and Technology	Science Technology and Design
Learning for Life and Work	Employability Local and Global Citizenship Personal Development Home Economics
Physical Education	Physical Education

Imagem n.º 10: *Key Stage 3*.

Fonte: *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, p. 4.

At Key Stage 4:	
<i>Areas of Learning</i>	<i>Contributory Elements</i>
Language and Literacy	
Mathematics and Numeracy	
Modern Languages	
The Arts	
Environment and Society	
Science and Technology	
Learning for Life and Work	Employability Local and Global Citizenship Personal Development
Physical Education	Physical Education

Imagem n.º 11: *Key Stage 4*.

Fonte: *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, p. 4.

Como é possível verificar nas imagens 8, 9, 10 e 11, para cada nível de ensino são elencadas as áreas de conhecimento, bem como as disciplinas a serem trabalhadas nas escolas, a partir de 2007. Segundo esta reforma curricular, cada área de conhecimento tem um conteúdo mínimo a ser trabalhado e toda a aprendizagem dos alunos deve englobar as seguintes competências: *knowledge, understanding e skills* (p. 5), independentemente das capacidades dos alunos ou do seu nível de maturidade. Esta reforma curricular encontra-se dividida em seis partes, sendo a parte dois destinada à *Foundation Stage*, isto é, ao jardim de infância. Na parte dois deste currículo, e à semelhança da parte três, são dadas diversas recomendações com as competências a serem trabalhadas pelos professores (p. 5 e 15). Já na parte quatro do currículo, respeitante ao *Key Stage 3*, a estrutura apresentada até aqui altera-se e as áreas de conhecimento, bem como as competências a serem trabalhadas, apresentam-se sob a forma de tabela. Aqui, as competências a serem trabalhadas tornam-se mais específicas em função da disciplina a que dizem respeito. Por exemplo, para a disciplina de Geografia pode ler-se o seguinte:

“Pupils should have opportunities, through the contexts opposite, to:

Develop geographical skills to interpret spatial patterns including atlas and map-work skills;

Develop enquiry and fieldwork skills—questioning, planning, collecting, recording, presenting, analysing, interpreting information and drawing conclusions relating to a range of primary and secondary sources;

Develop critical and creative thinking skills to solve geographical problems and make informed decisions;

Develop a sense of place through the study of: a range of local, national, European and global contexts; (...).²⁰⁴”

Na última parte deste documento, respeitante ao *Key Stage 4*, são acrescentadas as áreas de conhecimento que os alunos já estudam: *Learning for life and work: Employability, Personal Development e Local and Global Citizenship* e ainda *Physical Education*. Também estas áreas de conhecimento e disciplinas possuem as respetivas competências que devem ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem dos alunos²⁰⁵.

Para que os professores tenham uma base mais detalhada que guie o seu processo de ensino, existem documentos reguladores de cada disciplina, os chamados *Non Statutory*

²⁰⁴ *Idem*, p. 49.

²⁰⁵ *Idem*, p. 67.

Guidance, que orientam as diversas disciplinas presentes no currículo Norte-Irlandês, no *Key Stage 3*.

Quando chegamos ao *Key Stage 4*, os professores guiam-se pelos documentos que reguladores dos exames GCSE,²⁰⁶ que os alunos realizam durante os anos 11 e 12, (*year 11* e *year 12*)²⁰⁷.

Se os alunos optarem por continuar a estudar no final do ano 12 e frequentarem um *Post 16 course*, (ou *Key Stage 5*), para assim realizarem os exames que lhes permitem o acesso à Universidade²⁰⁸, os professores usam as orientações contidas nos documentos que guiam a aprendizagem dos alunos, de forma a prepará-los para os exames finais.

²⁰⁶ *General Certificate of Secondary Education*.

²⁰⁷ Convém relembrar que os alunos fazem um conjunto de opções disciplinares no final do ano 10 (*year 10*), realizando os exames (GCSE) às disciplinas escolhidas e também às disciplinas obrigatórias (como Inglês, Matemática...).

²⁰⁸ Os chamados: *A Levels*.

Síntese do Capítulo

Como é possível verificar, o sistema de ensino da Irlanda do Norte apresenta-se extremamente especial.

Desde o início do século XX, que vários dirigentes políticos tentaram reformar esta área de forma a criar um Sistema Educacional avançado, abrangente e que fosse ao encontro das necessidades da sua população. Contudo, este trabalho nem sempre foi fácil devido à profunda divisão da sociedade Norte-Irlandesa.

Um dos aspetos que mais sobressai após esta análise, é o facto de os dirigentes da primeira metade do século XX terem tentado distanciar-se do ensino da Educação Religiosa, nas escolas públicas. Contudo, este distanciamento, a procura por se separarem desta responsabilidade, não foi possível devido às várias objeções que surgiram. Assim, as entidades Governativas tiveram de se resignar e aceitar a sua responsabilidade relativamente ao ensino da Educação Religiosa.

Um outro aspeto relevante que ressalta desta análise, é o facto das várias reformas implementadas ao longo do século XX, terem sido extremamente inovadoras e de tal forma importantes, que muitas delas ainda se mantêm na atualidade. Estas reformas pretendiam criar melhoramentos relativos à educação especial, à saúde e higiene dos alunos ou à imposição de um ensino obrigatório e universal.

De salientar ainda a reforma de 1989, *Education Reform Order*, que unificou o ensino na Irlanda do Norte. Ou seja, independentemente do *ethos* religioso das escolas, o currículo transmitido aos mais novos tinha de ser o mesmo em toda a Província, no que diz respeito às escolas públicas. Esta uniformização do currículo foi especialmente importante para a disciplina de História, uma vez que permitiu iniciar o processo para suprimir as *monohistórias* ensinadas, consoante o *ethos* religioso, (e político), das escolas que as transmitiam. Assim, os alunos passaram a aprender os mesmos períodos históricos e os mesmos temas, embora as escolas continuem a ter alguma liberdade na seleção e ensino dos temas históricos.

Relativamente à última reforma curricular, colocada em vigor em 2007, verifica-se que esta apresenta-se bem estruturada, pretendendo promover o desenvolvimento espiritual,

emocional, moral, cultural, intelectual e físico dos alunos, tanto na escola, como na sociedade, aspetos essenciais numa sociedade plural e multicultural, como a da Irlanda do Norte.

Capítulo 3: A disciplina de História no ensino secundário Norte-Irlandês

“Over the last ten or so years, as Northern Ireland has moved from conflict to something better, the two main communities have not yet resolved their differences and have not yet arrived at a position where each has sufficient knowledge and understanding of the other’s cultural and historical traditions.”

McCall, s/d, p. 5.

3.1. Considerações relativas à disciplina de História na Irlanda do Norte

Ensinar História numa região onde há uma História dolorosa difícil de ensinar e de aprender e que ainda está tão presente nas suas comunidades, não é uma tarefa fácil para os professores, alunos, pais e até mesmo para os políticos encarregados pela legislação educativa.

Contudo, a tarefa de ensinar História tornou-se mais acessível com a reforma educacional de 1989, *Education Reform Order (ERO)*. Esta reforma revolucionária que tinha como objetivo “raise educational standards²⁰⁹”, ou seja, aperfeiçoar a qualidade do ensino Norte-Irlandês, deu início à uniformização de um dos sectores mais importantes de uma nação: a Educação.

Com esta reforma, e no se refere à disciplina de História, os alunos passaram a estudar esta disciplina desde o ano 1, (*year 1* ou *primary 1*), até ao ano 7, (*year 7* ou *primary 7*), ou seja, durante todo o *Key Stage 1* e 2. Esta disciplina passou a estar integrada no tópico *Ambiente e Sociedade*²¹⁰, juntamente com as disciplinas de Geografia e Estudos Locais²¹¹. Relativamente ao ensino secundário, *Key Stage 3*, a disciplina de História manteve-se obrigatória e continuou inserida no mesmo tópico em conjunto com a disciplina de Geografia, Estudos da Comunidade e Estudos Políticos²¹². Já no *Key Stage 4*, a disciplina de História deixou de ser obrigatória e passou a ser uma disciplina opcional.²¹³ Contudo, a grande novidade desta reforma foi a imposição de um currículo comum para todas as escolas públicas, independentemente do seu estatuto e *ethos*, como se pode ler no documento: “(...) pupils in all types of secondary schools will be educated within the same

²⁰⁹ *Education Reform in Northern Ireland – The way Forward*. Department of Education for Northern Ireland – RO 1988-1989, October 1998, p. 1.

²¹⁰ Nome dado a este grupo de disciplinas: *The Environment and Society*.

²¹¹ *Local Studies*.

²¹² *Community Studies; Political Studies*.

²¹³ *Education Reform in Northern Ireland – The way Forward*. Department of Education for Northern Ireland – RO 1988-1989, October 1998, p. 5.

curricular framework, undertake the same programmes of study, be assessed against the same criteria, and be examined within the same GCSE setting²¹⁴”. Este regulamento foi extremamente importante para o ensino da disciplina de História na Irlanda do Norte, uma vez que uniformizou o ensino de História, rejeitando as multiperspectivas históricas, consoante o *ethos* religioso das escolas. Neste contexto é importante referir, que até ao início da década de 1990 os alunos terminavam a escolaridade obrigatória sem nunca terem estudado História Irlandesa, como afirma Margaret Conway (s/d). Portanto, é na transição entre as décadas de 1980 e de 1990 que se registou a verdadeira revolução no ensino Norte- Irlandês, especialmente no que toca à disciplina de História, ou seja, a reforma levada a cabo em 1989 foi particularmente significativa para os professores de História. Contudo, segundo Daniel McCall²¹⁵, a disciplina de História precisava de ser renovada e de integrar novos tópicos. Para este autor, era preocupante que os alunos que não escolhessem História no *Key Stage 4* acabassem o estudo de acontecimentos históricos com as Trincheiras de 1916, na Primeira Guerra Mundial, por exemplo. Para o autor, “Few pupils in year 10 have much, if any, opportunity to consider at least some of major issues of the 20th and of the early 21st centuries”. A maioria dos alunos estuda ao longo do *Key Stage 3* os seguintes tópicos: “(...) treatment of 1066, the voyages of discovery, Henry VIII, Mary of Scots, the Armada, and, for example, the development of Unionism and Nationalism in Ireland”. Para D. McCall torna-se essencial que os alunos estudem novos tópicos para que assim, possam adquirir um maior conhecimento de como o passado têm vindo a influenciar o presente. (McCall, s/d, p. 5).

Segundo a investigação dos autores A. McCully e K. Barton, foi possível concluir que a relação entre o passado e o presente devia ser feita pelos professores já que, se isto não acontecesse, corria-se o risco desta ligação estar a ser feita com base em informação muito seletiva e pouco fundamentada. Assim, os autores afirmam que esta ligação entre o passado e o presente devia ser feita sistematicamente e que os alunos deviam ter oportunidades: “(...) to understand and deconstruct how background and experience can influence the way individuals interpret the past.” Para além disso, os autores afirmam que os alunos deviam estudar os eventos históricos ocorridos após a década de 60 do século XX, na

²¹⁴ *Idem*, S/d, p. 10.

Irlanda do Norte²¹⁶, como forma de perceberem o seu próprio passado e assim compreenderem o contexto em que vivem (McCully & Barton, s/d, pp. 20-21).

Assim, são vários os autores que defendem o ensino da disciplina de História, na Irlanda do Norte, especialmente no que toca ao ensino do seu próprio passado, pois só desta forma é que os alunos vão ter a oportunidade de trabalhar com evidências históricas e aprender a História da sua comunidade, deixando de parte os mitos sectários que possuem pouca informação multiperspetivada. Durante os *The Troubles*, muitos professores não se sentiam confortáveis em ensinar tópicos controversos respeitantes à História Irlandesa e à História britânica. Contudo, como refere McCall:

“(...) teachers of history should be much more proactive in raising with their pupils sensitive and contested issues relating to the history, culture and traditions of the two main communities in Northern Ireland, not to proselytise or “to improve community relations” but to ensure that pupils have a better knowledge and awareness of how key events in Irish and British history are perceived by each community, and how the past continues to be interpreted on the streets of Northern Ireland.” (McCall, s/d, p. 6).

Já para a autora A. Kitson, a História é usada por ambos os grupos, de forma a justificar determinadas ações e atitudes e, nesta linha de pensamento, a forma como a História é usada e manipulada é definitivamente mais preocupante do que o conteúdo histórico em si. Esta questão é extremamente inquietante, uma vez que os jovens Norte-Irlandeses “consomem” cada vez mais História em filmes, livros, séries, mas por vezes absorvem uma História “corrompida”, isto é, é apenas uma versão distorcida de modo a justificar certos factos e decisões. Para a autora, a forma como os alunos aprendem o passado pode ter importantes consequências no seu futuro e os estudantes que não têm acesso a uma boa experiência de ensino acabam por ter uma visão distorcida e incompleta do passado (Kitson, 2007). Nesta linha de pensamento, os autores A. McCully e K. Barton afirmam que a História da Irlanda do Norte tem um papel muito importante na formação da identidade de cada indivíduo e da comunidade. No entanto, muitas vezes esta identidade histórica serve apenas para perpetuar o conflito existente nas comunidades Norte-Irlandesas (McCully & Barton, s/d).

Assim, e como afirma o autor Keith C. Barton, os educadores da Irlanda do Norte têm de mudar a sua atitude, uma vez que devem promover o interesse histórico dos alunos, já

²¹⁶ “It would be beneficial if all students studied the post-1960 history of Northern Ireland” (McCully & Barton, S/d, pp. 20-21).

que estes não são “páginas brancas” prontas a serem formatadas, nem os seus conhecimentos históricos são apenas dominados por conhecimentos sectários. Para além disso, é também defendido pelo autor que uma narrativa histórica comum às duas comunidades deva ser trabalhada e que esta deva ser um objetivo explícito do currículo Norte-Irlandês (Barton, s/d). De referir ainda que, na opinião do autor, “(...) the focus on social and economic context – sufficiently develops students’ understanding of overarching historical themes that go beyond single periods.” (Barton, s/d, p. 13).

Todos sabemos que ensinar um passado doloroso e que não possui ainda uma narrativa comum, nas aulas de História, é difícil e pode provocar algum receio entre a comunidade docente. Contudo, como refere Margaret Smith, “The danger is that because the task is difficult it will be abandoned, and history classes will give away to business and technical subjects on the timetable.” É evidente que esta hipótese não se pode tornar real, já que as aulas de História “are an important way for young people not only to learn how to discuss the past in a divided society, but to learn the skills of research, debate and critical thinking that are important for a liberal democracy.” (Smith, s/d, p. 10).

Ou seja, o ensino da disciplina de História é fundamental para que os jovens conheçam o seu passado e estabeleçam relações com o presente que vivem. Para além disso, esta disciplina fomenta o desenvolvimento de inúmeras competências essenciais, como a recolha de dados, a análise crítica de informação, a consciência crítica, para além do desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, como também afirma Margaret Smith. Para esta autora, pensar como é que o passado é usado no presente permite que os alunos estudem a importância da História na identidade cultural da população. A autora defende ainda que, com visitas a exposições e a museus, os alunos provenientes de comunidades diferentes têm a oportunidade de perceber que “difference is a matter worth exploring for its own sake, and not something that needs to create discomfort.” (Smith, s/d, p. 10). Portanto, para esta autora, os professores de História têm de receber formação adequada para tratar os tópicos mais controversos. Os manuais escolares também têm de ser renovados, bem como o currículo e exames externos (Smith, s/d).

Para além disso, deve-se também referir que o ensino e aprendizagem da disciplina de História é igualmente importante, no contexto da Irlanda do Norte, porque pode promover a paz e a reconciliação das comunidades, uma vez que os alunos vão analisar factos históricos reais e fundamentar as suas conclusões em investigações que assentam em perspetivas múltiplas e não em narrativas sectárias e em factos manipulados. Nesta linha de

pensamento, o autor K. Barton afirma, na sua investigação intitulada “Northern Ireland primary students’ understanding of historical time”, o seguinte:

“For educators who hope that historical study may contribute to peace and reconciliation in Northern Ireland, the findings of this study are encouraging, because they suggest that young people are not overly committed to sectarian historical perspectives and that they apply their criteria of significance to members of both communities. Educators might capitalise in students’ ideas by studying the impact of political violence on both communities, and by highlighting instances of Catholic and Protestant cooperation in history.” (Barton, s/d, p. 17).

Relativamente aos manuais escolares utilizados na Irlanda do Norte, e segundo a autora A. Kitson, estes tendem a mostrar uma História da Irlanda equilibrada e com uma linguagem descrita pela autora como cuidada e sensível, (*careful e sensitive*). Contudo, na opinião de Kitson, as questões realmente importantes não estão a ser colocadas e, mais uma vez, não é feita a relação explícita entre o passado e o presente, o que leva os alunos a fazerem esta ligação sozinhos. A autora refere ainda que: “(...) there is an absence of a genuinely enquiry-based approach. The questions and activities contained in the text-books are often lower-order and require skills of comprehension rather than of analysis and problem-solving.” (Kitson, s/d, p. 27). Ou seja, para a autora, os manuais escolares não desenvolvem as competências dos alunos relacionadas com a análise de informação e a resolução de problemas, estando os mesmos a desenvolver apenas as suas competências ligadas à compreensão linguística.

Assim, o ensino de História na Irlanda do Norte apresenta-se como uma tarefa difícil, devido à pluralidade de perspetivas que esta nação possui, relativamente à sua História dolorosa. O seu ensino nem sempre é fácil, devido às multiperspectivas existentes, à falta de consenso, ao medo e à carência de formação e recursos didáticos, fatores essenciais que permitem o ensino de forma equilibrada dos *The Troubles*. É essencial o ensino dos *The Troubles*, de forma balanceada, onde professores e alunos têm acesso a narrativas equilibradas, assentes em evidências históricas e com acesso a recursos didáticos variados, interessantes e fundamentados. Ao ignorarem o seu passado mais doloroso, os cidadãos apenas estão a prolongar as divisões, as mistificações dos outros e a segregação de uma mesma comunidade.

Felizmente, há cada vez mais investigadores a tratarem e a investigarem o ensino do passado doloroso da Irlanda do Norte, nomeadamente, os *The Troubles*, o que permite começar a pensar e abordar este tópico, em contexto de sala de aula, como foi possível verificar ao longo deste subcapítulo.

3.2. *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, a disciplina de História no nível secundário

“(...) the trend is for young people to enjoy their History lessons at school. They also see the subject as being relevant to their lives.”

Conway, s/d, p. 25.

No seguimento da *Education Reform Order* de 1989 apresenta-se, seguidamente, a análise dos quatro documentos fundamentais que regulam o ensino da disciplina de História, em território Norte-Irlandês, na atualidade.

O primeiro documento em análise é a última reforma curricular levada a cabo em 2007, segue-se o Programa de Estudos da disciplina de História para o *Key Stage 3*, (*History Key Stage 3 Non Statutory Guidance for History*), posteriormente as Especificações para o GCSE de História, que regula o *Key Stage 4*, (*CCEA GCSE Specification in History*), e finalmente as Especificações do GCE de História, ou *A Level*, (*CCEA GCE Specification in History*), que normatiza o ensino da disciplina de História nos cursos *Post 16*, (*Key Stage 5*), cursos estes que permitem a realização dos exames necessários à entrada no ensino superior.

Assim, o Currículo Nacional de História da Irlanda do Norte é altamente apreciado e respeitado por sociedades que estão igualmente a sair de um conflito interno como a Irlanda do Norte. Há duas características especialmente apreciadas, como afiança a autora Alison Kitson: 1) o facto de o currículo ser comum a todas as comunidades e os alunos aprenderem os mesmos tópicos, independentemente da escola que frequentam; 2) o facto de o currículo conter tópicos relacionados com a História Irlandesa, a História Britânica e ainda a História Europeia, para além de todos estes tópicos serem ensinados de modo a que os alunos tenham a oportunidade de trabalharem diferentes perspetivas (Kitson, s/d).

Quando olhamos para o currículo de 2007 podemos verificar que os alunos começam a estudar a disciplina de História desde muito cedo, isto é, no *Key Stage 1*. Neste nível de ensino, aparece pela primeira vez a disciplina de História, presente na área curricular ‘O mundo à nossa volta’, (*The World Around Us*), juntamente com a disciplina de Geografia. No *Key Stage 2*, a disciplina de História encontra-se na mesma área curricular. Contudo, quando avançamos para o *Key Stage 3*, a disciplina de História aparece integrada na área curricular ‘Ambiente e Sociedade’, (*Environment and Society*), mais uma vez com a disciplina de Geografia.

Para o *Key Stage 3*, o currículo de 2007 apresenta as competências a serem desenvolvidas e já aqui referidas: *Knowledge, Understanding e Skills*. Contudo, para a disciplina de História são ainda dados três objetivos a desenvolver junto dos alunos: *Developing pupils as Individuals, Developing pupils as Contributors to Society e Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment*, ou seja, o ensino e aprendizagem da disciplina de História tem como objetivo: desenvolver os alunos enquanto agentes individuais, participantes na sociedade e colaboradores da economia e do meio ambiente. Para tal, os alunos devem ter oportunidades de investigar o passado e o seu impacto no mundo de hoje; explorar como é que a História afetou a sua própria vivência, identidade e cultura; investigar como é que a História tem vindo a ser interpretada de uma forma seletiva, com o intuito de criar estereótipos e assim justificar certas visões e ações; investigar personalidades individuais responsáveis por ações morais importantes e examinar a sua motivação e o seu legado; investigar as causas a longo e curto prazo, bem como as consequências da separação da Irlanda, (*Partition of Ireland*), e como este acontecimento influenciou a Irlanda do Norte hoje em dia; investigar o impacto de acontecimentos/ideais importantes durante o século XX, no mundo; investigar criticamente e avaliar o poder dos meios de comunicação social na apresentação de eventos históricos; investigar criticamente certas personagens históricas que se comportaram de forma ética ou antiética; investigar como as aptidões/competências se têm desenvolvido ao longo da História e como é que estas vão ser úteis a diversas profissões e investigar a necessidade de preservar a História a nível local e global. Ao longo destes objetivos, os alunos vão trabalhar áreas como: Entendimento Pessoal, Compreensão Mútua, Caráter Moral, Saúde Pessoal, Consciência Espiritual, Cidadania, Compreensão Cultural, Consciência em relação aos *media*, Consciência Ética, Empregabilidade, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Consci-

ência Econômica.²¹⁷ Para além disso, os alunos devem também desenvolver outras competências históricas como: perceber perspetivas e interpretações diferentes; perceber a relação causa-efeito; perceber os conceitos: progressão e regressão ou o uso de competências para pensar criticamente e assim, analisar um conjunto de evidências e avaliar interpretações diferentes²¹⁸.

Segundo o currículo de 2007, é esperado que os alunos demonstrem a aquisição destas competências e apliquem o conhecimento histórico, bem como compreendam de que modo o passado influencia o presente. Assim, espera-se que os alunos sejam capazes de:

“- Research and manage information effectively to investigate historical issues, using Mathematics and ICT where appropriate;

- show deeper historical understanding by thinking critically and flexibly, solving problems and making informed decisions, using Mathematics and ICT where appropriate;

- demonstrate creativity and initiative when developing ideas and following them through;

- work effectively with others;

- demonstrate self-management by working systematically, persisting with tasks, evaluating and improving own performance;

- communicate effectively in oral, visual, written, mathematical and ICT formats, showing clear awareness of audience and purpose”²¹⁹.

O documento de apoio publicado pelo CCEA, *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 Rational and Detail*, mostra-nos este mesmo plano²²⁰, mas com diversos exemplos de tópicos de estudo para cada orientação apresentada. Neste documento, pode-se ler que a análise do tópico *The Troubles* pode ser trabalhado aquando do estudo da meta “investigar como a História tem vindo a ser interpretada de uma forma seletiva, de forma a criar estereótipos e assim justificar certas visões e ações”²²¹. De forma a trabalharem esta orientação curricular, os professores podem ainda estudar junto dos seus alunos o tópico da escravatura, o *Apartheid* ou até mesmo o conflito Israelito-Árabe²²².

²¹⁷ *Personal Understanding, Mutual Understanding, Moral Character, Personal Health, Spiritual Awareness, Citizenship, Cultural Understanding, Media Awareness, Ethical Awareness, Employability, Education for Sustainable development e Economic Awareness.*

²¹⁸ 2007 No.46, *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007, Statutory Rules of Northern Ireland*, p. 46.

²¹⁹ *Idem*, p. 48.

²²⁰ Presente no Currículo de 2007, pp. 46-48.

²²¹ Tradução da autora in *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 Rational and Detail - Environment and Society: History*, 2007, p. 40.

²²² *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 Rational and Detail - Environment and Society: History*, 2007, p. 40.

É apenas nesta orientação curricular que o tópico *The Troubles* surge como sugestão de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, sendo o seu estudo de carácter opcional e não obrigatório. De salientar que o único tópico de carácter obrigatório neste plano é a *Partition of Ireland* e as consequências a curto e a longo prazo deste acontecimento para a Irlanda do Norte, como é possível verificar:

The minimum content is set out below.

The statutory requirements are set out in **bold** and additional guidance appears in plain text. *All examples are in italics.*

<i>Developing pupils' Knowledge, Understanding and Skills</i>	<i>(Objective 1) Developing pupils as Individuals</i>	<i>(Objective 2) Developing pupils as Contributors to Society</i>	<i>(Objective 3) Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment</i>
<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>investigate the past and its impact on our world today through an understanding of:</p> <ul style="list-style-type: none"> different perspectives and interpretations; cause and effect; continuity and change; progression and regression; <p>and by developing:</p> <ul style="list-style-type: none"> the enquiry skills to undertake historical investigations; critical thinking skills to evaluate a range of evidence and appreciate different interpretations; creative thinking skills in their approach to solving problems and making 	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Explore how history has affected their personal identity, culture and lifestyle, for example, <i>how location/birthplace, family history, religion, nationality, sport, language, traditions etc. have been shaped by the past, for example, Reformation, plantation, settlement, colonisation, emigration, immigration etc.</i></p> <p>Personal Understanding</p> <p>Investigate how history has been selectively interpreted to create stereotypical perceptions and to justify views and actions, for example, <i>the Troubles, slavery, apartheid, Arab/Israeli conflict etc.</i></p> <p>Mutual Understanding</p> <p>Investigate individuals who are considered to have taken a significant moral stand and examine their motivation and legacy, for example,</p>	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Investigate the long and short term causes and consequences of the partition of Ireland and how it has influenced Northern Ireland today including key events and turning points.</p> <p>Citizenship</p> <p>Investigate the impact of significant events/ideas of the 20th century on the world, for example, <i>war, women's rights, international terrorism, developments in transport and travel, technology, medicine, the arts etc.</i></p> <p>Cultural Understanding</p> <p>Critically investigate and evaluate the power of the media in their representation of a significant historical event or individual, for example, <i>through powers, film, docudrama, novel, internet, newspaper, cartoon etc.</i></p>	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Investigate how the skills developed through history will be useful in a range of careers, for example, <i>jobs involving advertising, advocacy archiving, analysing problems, researching, campaigning, educating, mediating, report-writing etc.</i></p> <p>Investigate the characteristics and achievements of entrepreneurs over time, for example, <i>Brunel, Harry Ferguson, William Dargan etc.</i></p> <p>Employability</p> <p>Explore issues related to Economic Awareness</p> <p>Investigate the changing nature of local and global economies over time, for example, <i>exploration and trade, industrialisation, globalisation, women in the workplace, workers' rights etc.</i></p> <p>Investigate the impact of technology in the workplace over time, for example, <i>the linen industry, telecommunications,</i></p>

<p>decisions;</p> <ul style="list-style-type: none"> chronological awareness and the ability to make connections between historical periods, events and turning points; an ability to challenge stereotypical, biased or distorted viewpoints with appropriately sensitive, informed and balanced responses; <p>through a broad and balanced range of:</p> <ul style="list-style-type: none"> historical periods; Irish, British, European and global contexts; significant political, social, economic, cultural and religious development. 	<p><i>Galileo, Gandhi, Mandela, Martin Luther King, Rosa Parks, Oscar Schindler etc.</i></p> <p>Moral Character</p> <p>Explore issues related to Personal Health</p> <p>Investigate how and why health standards have changed over time, for example, <i>explore public health in another period and draw comparisons with modern health issues etc.</i></p> <p>Personal Health</p> <p>Explore issues related to Spiritual Awareness</p> <p>Investigate and evaluate the spiritual beliefs and legacy of civilisations, for example, <i>the Aztecs, Incas, Egyptians, Romans, Greeks, Native Americans, Medieval Christians etc.</i></p> <p>Spiritual Awareness</p>	<p>Media Awareness</p> <p>Investigate critical issues in history or historical figures who have behaved ethically or unethically, for example. <i>Slavery, the use of atom bomb, the decision to declare war, the Holocaust etc.</i></p> <p>Ethical Awareness</p>	<p><i>computers etc.</i></p> <p>Economic Awareness</p> <p>Investigate the need to preserve history in the local and global environment, for example, <i>visit an important historical site and evaluate the measures taken to preserve it; create the case for a local building or site to be preserved.</i></p> <p><i>Explore the contribution of heritage tourism to society, the economy and the environment etc.</i></p> <p>Evaluate the environmental impact of wars, industrial revolution etc.</p> <p>Education for Sustainable Development</p>
<p>Learning Outcomes</p> <p>The learning outcomes require the demonstration of skills and application of knowledge and understanding of History and its impact on the present.</p> <p>Pupils should be able to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> research and manage information effectively to investigate historical issues, using Mathematics and ICT where appropriate; show deeper historical understanding by thinking critically and flexibly, solving problems and making informed decisions, using Mathematics and ICT where appropriate; demonstrate creativity and initiative when developing ideas and following them through; work effectively with others; demonstrate self management by working systematically, persisting with tasks, evaluating and improving own performance; communicate effectively in oral, visual, written, mathematical and ICT formats, showing clear awareness of audience and purpose. 		

Imagem n.º 12: *Environment and Society: History, The Minimum content.*

Fonte: *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 Rational and Detail - Environment and Society: History*, 2007, p. 40.

3.3. *Non-Statutory Guidance for History, Key Stage 3, 2007*

Para regulamentar a disciplina de História, no *Key Stage 3* foi criado o documento *Non-Statutory Guidance for History* que, embora não seja estatutário, fornece um conjunto de orientações que auxilia as escolas e os seus docentes a planear e a direccionar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, e como já foi dito, o Currículo Nacional da Irlanda do Norte, pretende habilitar os estudantes com as competências necessárias de forma a promover o desenvolvimento espiritual, emocional, moral, cultural, intelectual e físico dos alunos tanto na escola como na sociedade, bem como ajudá-los a tomar decisões informadas e responsáveis para além de prepará-los para serem colaboradores conscientes da sociedade, economia e meio ambiente²²³. A disciplina de História apresenta-se como uma disciplina importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, uma vez que:

“(...) connects pupils with their past and helps them to construct a narrative of their own lives, raising their awareness of where they came from and how they got there. Studying History teaches pupils to question and to contest the origin and context of received information past and present, thus equipping them with critical thinking skills to engage with important events and issues in the worlds.”²²⁴

Assim, esta disciplina deve, por exemplo, ajudar os alunos a perceber o passado para que assim comecem a entender o mundo em que vivem atualmente e para que aprendam a investigar de onde é que os seus valores e atitudes surgiram, (*History develops pupils as individuals*); ou deve dar aos alunos um sentido de estrutura das sociedades passadas e como é que as pessoas nessas sociedades interagiam entre si e entre outras sociedades, (*History develops pupils as contributors to society*); ou ainda, examinar as formas de como as sociedades passadas ajudaram a preservar o meio ambiente e através dessa informação, como é que os alunos podem ser responsáveis pelo seu próprio ambiente, tendo em conta a sua realidade, (*History develops pupils as contributors to the economy and environment*)²²⁵.

Na secção três deste documento, são apresentados os *links* que podem ser feitos com o *Key Stage 2* e com o *Key Stage 4*, para uma experiência de ensino-aprendizagem mais relevante para os estudantes. Durante o *Key Stage 1* e *2*, os alunos estudam o tópico ‘O

²²³ 2007 No.46, *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, *Statutory Rules of Northern Ireland*, p.2 and *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, p. 3.

²²⁴ *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, 2007, p. 3.

²²⁵ *Idem*, p. 3.

mundo à nossa volta', (*World Around Us*), onde se inclui a disciplina de História. Ao longo do KS1 e KS2 os alunos estudam as seguintes vertentes: interdependência, (por exemplo, como é que as pessoas interagem com o mundo); lugar, (como, as mudanças que acontecem durante o tempo num lugar); movimento e energia, (como, as causam que influenciam o movimento de pessoas e animais); e ainda, mudanças ao longo do tempo, (por exemplo, os efeitos positivos e negativos das mudanças globais e como é que nós, seres humanos, contribuímos para algumas dessas mudanças)²²⁶. Para além disso, durante o KS1 e KS2, os alunos adquirem um conjunto de competências que lhes vão ser úteis durante o *Key Stage 3*, como por exemplo, os alunos fazem as suas primeiras observações e recolhem dados primários, bem como amostras do mundo que os rodeia ou fazem o sequenciamento de objetos e eventos numa barra cronológica para que assim adquiram um sentido de mudança, ao longo do tempo e desta forma percebam como é que o passado afetou o presente²²⁷.

Quando os alunos frequentam o KS3, adquirem um conjunto de competências que lhes permite serem estudantes independentes e flexíveis, para além de terem a oportunidade de explorar um conjunto de experiências que cria uma base sólida para um estudo mais aprofundado desta disciplina no KS4, como se pode ler no documento *Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, em relação ao *Key Stage 4*:

“those pupils who elect to continue with further study in History can follow the specifications in Entry Level or GCSE History. (...) For those pupils who elect not to continue with further study of History their experiences during the key stage should have provided them with the historical knowledge, understanding and skills necessary to help them to engage meaningfully with *real* and *relevant* issues in their world.”²²⁸

Já na secção quatro do documento em estudo, é feita uma análise de como perceber as recomendações obrigatórias do currículo na disciplina de História, (*Understanding the Statutory Requirements for History*), onde se incluem: as explicações para a estrutura das recomendações obrigatórias do currículo; conhecimento, compreensão e competências; objetivos do currículo de elementos chave; resultados da aprendizagem e competências para o pensamento e capacidades pessoais²²⁹. Assim, relativamente ao ‘conhecimento,

²²⁶ *Idem*, pp. 5-6.

²²⁷ *Idem*, p. 6.

²²⁸ *Idem*, p. 6.

²²⁹ “The Layout of the Statutory Requirements; Knowledge, Understanding and Skills, Curriculum Objectives and Key Elements; Learning Outcomes; Thinking Skills and Personal Capabilities.” (*History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, 2007, p. 7).

compreensão e competências’, (*Knowledge, Understanding and skills*), pode-se ler “In the Northern Ireland Curriculum, knowledge is promoted as a means to understanding and as a context for demonstration of skills”²³⁰, sendo estas recomendações gerais e podendo também ser repetidas ao longo do *Key Stage 3*. Aqui, espera-se que os alunos investiguem o passado e o seu impacto no mundo através da compreensão das seguintes questões: perspectivas e interpretações diferentes, causas e efeitos, continuidade e mudança e progressão e regressão. Para isso, os alunos vão desenvolver competências relacionadas com a formulação de questões para assim realizarem investigações históricas; ao mesmo tempo que desenvolvem as suas competências relacionadas com o pensamento crítico de forma a avaliar um conjunto de evidências e assim poderem considerar diversas interpretações; espera-se ainda que os alunos desenvolvam também um conjunto de competências criativas aquando da resolução de problemas e na tomada de decisões; para além disso, os alunos devem desenvolver a sua compreensão cronológica, bem como a habilidade de interligar períodos históricos, eventos e momentos de mudança. Finalmente, espera-se igualmente que os alunos desenvolvam as suas competências críticas para analisarem estereótipos e desta forma dar respostas informadas, sensíveis e equilibradas. Os alunos desenvolvem estas competências através do estudo de vários períodos históricos; através da História Irlandesa, Britânica, Europeia e Global; e ainda, através de acontecimentos políticos, sociais, económicos, culturais e religiosos significantes. De salientar que, segundo as recomendações presentes neste documento, que muitas das questões históricas estudadas pelos alunos não possuem uma única resposta ou solução, para além de serem ricas em contextos que permitem o desenvolvimento de competências relacionadas com a resolução de problemas e a toma de decisões.²³¹”

Relativamente ao *Curriculum Objectives and Key Elements*, é possível verificar que os objetivos estão repartidos em elementos-chave, de forma a assegurar que a disciplina de História está diretamente relacionada com os objetivos do Currículo Nacional. Para além disso, o documento em análise informa-nos também que estes elementos-chave nos fornecem diversos meios para relacionar a disciplina de História com outras disciplinas, bem como com a disciplina *Learning for Life and Work*²³². Como já foi dito, o Currículo Nacional pretende dotar os estudantes de diversas competências de forma a que estes se

²³⁰ *Idem*, p. 8.

²³¹ *Idem*.

²³² Através da transposição de eventos históricos significantes para a realidade dos estudantes. Isto é, ao trabalharem determinados acontecimentos históricos e os efeitos que os mesmos tiveram, (e têm), na nossa

desenvolvam como agentes individuais e também como colaboradores ativos da sociedade, economia e meio ambiente, sendo estes os três principais objetivos do currículo. Ou seja, o principal objetivo destas orientações é dotar os alunos de uma consciência social, ambiental e económica, para que desta forma possam ser agentes ativos numa sociedade constantemente em mudança. Na sociedade atual, os padrões sociais mudam frequentemente, exigindo tolerância e respeito pela diversidade. Também o ambiente está no centro das preocupações do Estado, uma vez que se encontra em risco e ameaçado, exigindo, por parte dos jovens, uma atitude de mudança e de preservação. Por último, num mundo em que a economia é o centro e a base da sociedade, espera-se que os mais jovens adquiram competências que os tornem agentes ativos, inovadores e independentes no mercado de trabalho, capazes de criar riqueza e subsistência para si e para a sua comunidade.

Ao olharmos para a imagem seguinte, é possível identificar os elementos-chave que cada objetivo do currículo trabalha, de forma a formar os alunos em agentes individuais, em agentes de uma sociedade e ainda como contribuidores da economia e meio ambiente.

The Northern Ireland curriculum should provide relevant learning opportunities to help each pupil develop as:		
Objective 1 An individual	Objective 2 A contributor to society	Objective 3 A contributor to the economy and the environment
Key Elements Personal Understanding Mutual Understanding Personal Health Moral Character Spiritual Awareness	Key Elements Citizenship Cultural Understanding Media Awareness Ethical Awareness	Key Elements Employability Economic Awareness Education for Sustainable Development

Imagem n.º 13: *Curriculum Objectives and Key Elements*.

Fonte: *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, p. 11.

Segundo o documento *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, para a disciplina de História, são cinco os elementos-chave possíveis de desenvolver, mais profundamente, no processo ensino-aprendizagem desta disciplina: *Personal Understanding*,

sociedade, os alunos podem retirar várias conclusões extremamente relevantes para o seu contexto de ensino, de trabalho e ainda cultural. Por exemplo, quando os alunos estudam o movimento Sufragista Feminino do século XIX, conseguem perceber de que forma este acontecimento histórico teve consequências importantíssimas para a nossa sociedade, uma vez que mudou, de forma irreversível o papel da mulher, no contexto Ocidental. A mulher passou a ter mais poder de decisão e autonomia, o que permitiu, mais tarde, alcançar um conjunto de direitos que colocam o sexo feminino em pé de igualdade com o sexo masculino. Sem este movimento, a igualdade de direitos entre os sexos teria tido, com certeza, um outro desenvolvimento.

*Citizenship, Cultural Understanding, Media Awareness; Ethical Awareness*²³³. Ou seja, “The key elements offer opportunities to make meaningful links with other subjects and promote coherence across the whole curriculum and facilitate more collaborative planning and teaching²³⁴”.

Já em relação aos ‘resultados da aprendizagem’, (*Learning Outcomes*), para a disciplina de História é semelhante à avaliação feita nas outras disciplinas presentes no Currículo Nacional, como indica o documento aqui em análise: *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*, 2007²³⁵”. Estes *Learning Outcomes* estão presentes na página 40 do documento *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 – Rationale and Detail*, 2007²³⁶, verificando-se que estes resultados de aprendizagem se encontram também no documento aqui já analisado, *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland)*, 2007, aquando a análise da disciplina de História para o ensino secundário.

Posto isto, o uso de competências multidisciplinares é extremamente importante no processo ensino-aprendizagem de História. Para além disso, é pretendido que os alunos desenvolvam também competências relacionadas com o pensamento crítico, gestão de informação histórica, criatividade e iniciativa, resolução de problemas e tantas outras competências que se vão revelar extremamente importantes no dia a dia dos alunos, a curto e a longo prazo.

Finalmente, para o elemento-chave ‘competências para o pensamento e capacidades pessoais’, (*Thinking Skills and Personal Capabilities*), pretende-se ainda desenvolver cinco outras competências, para além das já aqui referidas. São elas: 1) “Gestão de informação; 2) Pensar, resolução de problemas, tomada de decisões, 3) Ser criativo, 4) Trabalhar com outros; e 5) Gestão do tempo. Segundo este documento, as competências encontram-se divididas para assim facilitar o processo de planificação para além de “provide criteria against which pupils’ performance can be assessed and reported²³⁷”.

²³³ Entendimento Pessoal, Cidadania, Compreensão Cultural, Conscientização em relação aos *media*; Consciência Ética.

²³⁴ *Idem*, p. 11.

²³⁵ *Idem*, p. 14.

²³⁶ Este documento apresenta-se com um texto complementar ao Currículo de 2007 (*Curriculum Minimum Content Order*, 2007). Este indica os conteúdos que devem ser ensinados no *Key Stage 3*, fornecendo exemplos e suplementos práticos para a prática letiva de cada disciplina. Ver imagem número 12.

²³⁷ *Idem*, p.17.

Assim, é recomendado dar especial atenção, na disciplina de História, às competências relacionadas com o pensamento, (*thinking skills*), ou com as capacidades pessoais, (*personal capability*), já que estas duas competências irão ajudar os alunos a estudarem um conceito ou um contexto, em particular. “The context in turn provides opportunities for the instruction, development and practice of the thinking skill/personal capability”. Desta forma, é possível desenvolver não só o conhecimento próprio da disciplina em causa, como também promover um modo de pensar autónomo, como é possível ler no documento *History Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for History*. Segundo o mesmo, a esta abordagem é dada o nome de infusão, (*infusion*). Para planificar de acordo com esta perspetiva é necessário analisar a planificação anual do ano 8, (*year 8*), e identificar quais são os tópicos mais adequados para introduzir e desenvolver algumas competências específicas, tais como “evaluating the most appropriate information, justifying opinions, reaching agreement within a group etc.”; para além disso, é preciso identificar as competências específicas, bem como capacidades que melhor se adequam à disciplina de História. Posteriormente, é necessário trabalhar os contextos em que essas novas competências vão ser trabalhadas junto dos alunos. Esta abordagem, para trabalhar *thinking skills* e *personal capabilities*, fornece oportunidades para observar, registar, comentar e criar relatórios sobre o desempenho dos alunos, onde os mesmos conhecem os seus pontos fortes e áreas a desenvolver, isto relativamente às competências relacionadas com o pensamento e capacidades pessoais. Para além disso, os alunos serão, posteriormente, capazes de transferir estas competências apreendidas para outros contextos que não a sala de aula²³⁸.

Ainda neste documento é possível encontrar uma série de indicações que orienta o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem, a interligação de várias disciplinas, a interligação da disciplina de História com a disciplina *Life and Work*, e ainda recomendações relativas ao *Active Learning*, ou seja, aprendizagem ativa e/ou significativa. Este tipo de aprendizagem propõe que os alunos aprendam os conteúdos disciplinares de forma mais autónoma e interagindo entre si, tornando a sua aprendizagem mais significativa, ativa e pessoal. Assim, os alunos passam a ser agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, mas sempre com o devido apoio e orientação do professor. É possível ainda encontrar uma secção sobre auditoria e planificação, (a longo, médio e curto prazo).

²³⁸ *Idem*, p.17.

Como é possível verificar, este documento é um prolongamento do Currículo Nacional, mas específico da disciplina de História. Contudo, o seu conteúdo não diz respeito aos tópicos e períodos históricos a serem lecionados durante os anos 8, 9 e 10, (*year 8, 9 e 10*), ou às sugestões metodológicas, experiências de aprendizagem, recursos didáticos, sugestões bibliográficas ou manuais escolares que os docentes devem usar na sua prática letiva. Este documento aborda as orientações, normas e competências que devem regular o ensino da disciplina de História, no *Key Stage 3*.

Este é um documento de grande dimensão e de difícil leitura. Seria benéfico introduzir os temas ou períodos históricos que os alunos devem estudar ao longo do KS3, para que o mesmo não fique ao critério dos professores. Desta forma, os docentes ficariam a ter uma base mais sólida para orientar as suas planificações.²³⁹

3.4. GCSE e GCE – Os exames de História no *Key Stage 4* e no *Key Stage 5*

Convém aqui referir que as escolas Norte-Irlandesas podem optar por realizar os exames GCSE e *A Levels* da entidade OCR, isto é, *Oxford Cambridge and RSA*, exames AQA²⁴⁰, exames EDEXCEL-Pearson ou os exames da responsabilidade do CCEA. Apenas esta última entidade mencionada é Norte-Irlandesa, pois as restantes são inglesas. Ou seja, fica ao critério das escolas secundárias escolherem a instituição (*Board/Awarding Bodies*) com que vão trabalhar para posteriormente avaliar os seus estudantes. Convém ainda salientar que as especificações da responsabilidade da instituição OCR, AQA ou EDEXCEL-Pearson são diferentes das especificações criadas pelo órgão CCEA²⁴¹, bem como os seus exames.

Como as duas escolas em análise realizam os exames feitos e regidos pela instituição CCEA, optou-se por centrar a análise nos documentos CCEA que regulam o KS4 e KS5

²³⁹ Em relação à tabela presente no documento Currículo de 2007, (*Curriculum Minimum Content Order*, 2007), onde é possível ler os conteúdos sugeridos para serem ensinados no *Key Stage 3*, fornecendo exemplos e suplementos práticos para a prática letiva de cada disciplina. Apenas o tema *Partition of Ireland* é um tópico de ensino obrigatório no KS3. Ver imagem número 12.

²⁴⁰ “(...) an independent education charity and the largest provider of academic qualifications taught in schools and colleges.” www.aqa.org.uk/about-us. Consultado a 6.05.2017.

²⁴¹ “What we do - CCEA is a unique educational body in the UK, bringing together the three areas of curriculum, examinations and assessment. Advising Government: On what should be taught in Northern Ireland’s schools and colleges. Monitoring Standards. Ensuring that the qualifications and examinations offered by awarding bodies in Northern Ireland are of an appropriate quality and standard. Awarding Qualifications. As Northern Ireland’s leading awarding body we offer a diverse range of qualifications, such as GCSEs, GCE A and AS levels, Entry Level Qualifications and Vocational Qualifications.” http://ccea.org.uk/about_us/whatwedo. Consultado a 12.02.2018.

na *Escola A* e na *Escola B*, de forma a evitar a sobrelotação deste estudo com informação não relevante.

3.4.1. CCEA GCSE Specification in History, Key Stage 4, 2017

As especificações em análise dizem respeito ao documento regulador da responsabilidade do CCEA, isto é, *Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*.

Convém aqui referir que, os exames geridos e criados pelo *Board* CCEA, eram, até 2017, divididos em dois tipos de exames que tinham graus de dificuldade diferentes, mas apresentavam a mesma estrutura e conteúdos, sendo estes repartidos em *Foundation Tier*²⁴² e *Higher Tier*²⁴³. Contudo, com a introdução das novas especificações GCSE para os exames de História, criada em maio de 2017, verificou-se que os exames de História deixaram de estar divididos em *Foundation* e *Higher Tier*.

Para o KS4, o documento em análise é da responsabilidade da entidade CCEA que orienta a disciplina de História²⁴⁴, no *Key Stage 4*, ou seja, nos anos 11 e 12, (*year 11* e *12*). Este documento foi publicado em maio de 2017 e implementado em setembro do mesmo ano. Assim, os primeiros alunos a serem submetidos aos exames de História sob estas novas orientações efetuaram os seus exames, GCSE, no verão de 2018 e concluíram o curso²⁴⁵ de História, no verão de 2019.

As especificações em análise dizem respeito apenas à disciplina de História na Irlanda do Norte, não sendo estas utilizadas em Inglaterra ou no País de Gales, ao contrário do que acontece com outras disciplinas, no KS4. Estas especificações assentam no Currículo Nacional da Irlanda do Norte, preparando os alunos para a realização do GCSE, ou seja, exames realizados no *Key Stage 4*, nos anos 11 e 12.

Como se pode ler na introdução deste documento, as especificações de História para o *Key Stage 4* fornecem oportunidades para os alunos serem entusiastas relativamente ao

²⁴² Estes exames são mais acessíveis relativamente aos seus conteúdos e estrutura.

²⁴³ Estes exames são mais complexos em conteúdo e estrutura.

²⁴⁴ A disciplina de História, no *Key Stage 4*, possui o código 4010.

²⁴⁵ Denominação atribuída às opções disciplinares selecionadas pelos estudantes no KS4. Estes exames GCSE são extremamente importantes uma vez que fornecem aos estudantes uma qualificação no final do ano 12, (daí serem denominados de *cursos*). Caso os estudantes decidam envergar no ensino superior, o número de exames GCSE e a qualificação obtida nestes exames são muito importantes, uma vez que estes surgem como uma forma de seleção. De salientar que a entrada no ensino superior na Irlanda do Norte é completamente diferente do processo português.

estudo da disciplina de História, permite que os jovens se desenvolvam como seres independentes e com mentes inquietadas, ao mesmo tempo que pretende promover a capacidade de colocar questões relevantes e significantes acerca do passado, de forma a investigar questões de forma crítica e também para que os mais jovens sejam capazes de fazer afirmações históricas válidas, através do uso de fontes históricas. Para além disso, espera-se desenvolver a consciência dos alunos, de forma a que estes percebam como é que o passado tem sido interpretado, sendo a importância dos eventos históricos atribuída consoante as razões e os propósitos daqueles que o interpretam. Finalmente, é pretendido desenvolver a comunicação eficaz do conhecimento histórico, bem como a compreensão de como é possível argumentar um caso, fazer julgamentos e chegar a conclusões sustentadas²⁴⁶.

Estas novas especificações têm como objetivo aperfeiçoar as competências e capacidades desenvolvidas ao longo do currículo do KS3. Assim, estas novas especificações de História para o KS4 esperam tornar a aprendizagem da disciplina de História em algo estimulante e relevante para os mais jovens, de forma a assegurar que estes gostam de estudar esta disciplina. Os eventos e períodos em estudo são estudados de forma a realçar a compreensão dos estudantes em relação ao mundo em que vivemos atualmente. Para além disso, estas orientações trabalham também conteúdos factuais e o desenvolvimento da compreensão factual dos estudantes, utilizando para isso as fontes históricas e as interpretações que delas surgem. Uma outra novidade deste novo modelo prende-se com a escolha dos temas no *Higher Tier*: “The new single tier examination papers remove the burden on teacher of making entry choices and mean students’ results are not capped before they take their assessment”²⁴⁷, ou seja, os exames deixam de estar divididos por grau de dificuldade o que acaba por facilitar o papel do professor, (no que diz respeito ao processo de entradas para os exames), para além de deixar, também, de limitar as oportunidades dos alunos. Ainda nesta linha de pensamento, as novas especificações pressupõem uma maior flexibilidade para professores e alunos no que diz respeito à estrutura das escolhas disponíveis. Finalmente, estas orientações pretendem desenvolver o conhecimento e as competências dos estudantes, para que assim estes consigam progredir facilmente para o mundo do trabalho ou para a continuação dos seus estudos Históricos²⁴⁸.

²⁴⁶ *New Specification in History*, CCEA publications 2017.

²⁴⁷ Ou seja, os exames deixam de estar divididos em *Higher* e *Foundation Tier*. *Idem*, p. 4.

²⁴⁸ *Idem*.

No caso específico dos exames GCSE de História, são os docentes das escolas Norte-Irlandesas que decidem os temas que os alunos vão estudar ao longo do ano 11 e 12, dentro de um conjunto de especificações fornecidas pelas instituições responsáveis pela avaliação dos estudantes, e que são posteriormente avaliados nos GCSE de História. De salientar que os exames possuem questões relacionadas com todos os temas, mas os alunos apenas respondem aquelas que estudaram ao longo do ano.

Relativamente à estrutura do GCSE de História, de acordo com as novas especificações, é possível verificar que existem duas unidades de trabalho. A Unidade 1 é dividida em Secção A e Secção B, ou seja, na Secção A, denominada de *Studies in Depth* os alunos vão estudar o ‘Mundo Moderno’, onde estudam ou a Opção 1) *Life in Nazi Germany, 1933-1945* ou a Opção 2) *Life in the United States of America, 1920-1933*. Na Secção B *Local Study*, os estudantes optam por uma das duas opções disponíveis: Opção 1) *Changing Relations: Northern Ireland and its Neighbours, 1920-49* ou Opção 2) *Changing Relations: Northern Ireland and Its Neighbours, 1965-98*. A avaliação desta Unidade 1 é feita através de um exame escrito externo, com a duração de 1 hora e 45 minutos e que vale 60% da nota final. Na Secção A os estudantes têm duas secções onde devem responder a cinco questões. O exame inclui um conjunto de respostas curtas, respostas de desenvolvimento e ainda respostas denominadas de estruturadas. Já na Secção B, os alunos têm seis questões a que devem dar resposta. Nesta secção o exame fornece fontes/documentos históricos que são utilizados nas respostas dos alunos, variando estas respostas em curtas ou de desenvolvimento. Esta nova estrutura começou a ser aplicada nos exames do verão de 2018.

Posteriormente, na Unidade 2, denominada de *Outline Study*, os estudantes analisam um conjunto de tópicos relacionados com as ‘Relações Internacionais entre 1945 e 2003’. Aqui, os estudantes analisam eventos importantes, assim como os desenvolvimentos associados com a Guerra Fria e com a chamada ‘Guerra do terror’²⁴⁹. Os alunos aprendem como é que os conflitos ocorrem, analisando ainda as tentativas postas em prática de forma a solucionar as tensões entre nações. Paralelamente, os estudantes estudam como é que as relações internacionais entre países foram afetadas pela Guerra Fria e pela “Guerra do Terror”²⁵⁰.

²⁴⁹ “War on terror”, *New Specification in History*, CCEA publications 2017, p. 23.

²⁵⁰ *New Specification in History*, CCEA publications 2017.

Nesta unidade, os alunos realizam um novo exame escrito externo também com a duração de 1 hora e 45 minutos, mas com um peso de apenas 40% da nota final. Neste exame os alunos respondem a seis questões onde são fornecidas fontes/documentos históricos e as respostas pedidas variam entre respostas de desenvolvimento ou em respostas estruturadas. Estes exames começaram a ser realizados no verão de 2019.

Como a Opção número 1, da Secção B trata o período anterior aos *The Troubles*, esta investigação foca-se na análise da última Opção 2 da Secção B, isto é, “Changing Relations: Northern Ireland and its Neighbours, 1965–98”²⁵¹.

Nesta opção, os alunos estudam as seguintes questões: *The O’Neill years; The campaign for civil rights; the deteriorating situation, 1969-72; the search for a political solution – attempt at Power-Sharing 1973-74; Changing Republican strategy; Changing relations – towards closer co-operation; The Downing Street Declaration, 1993 e The Good Friday Agreement*. Ou seja, como é possível verificar, a Opção 2, da Secção B, começa por analisar a política de Terence O’Neill, relativamente às reforças a nível económico, as suas tentativas para melhorar as relações entre as duas comunidades, assim como, as tentativas levadas a cabo para melhorar as relações com a República da Irlanda; a influência do movimento pelos direitos civis Americanos, na Irlanda do Norte, as razões por detrás do surgimento do movimento NICRA, na Irlanda do Norte, exigências, métodos de ação e diferentes atitudes relativamente a este movimento; as primeiras marchas pelos direitos civis, incluindo as respostas por parte do movimento britânico e das forças policiais; os cinco pontos de reforma desenvolvidos por T. O’Neill e as respostas que esta reforma gerou; a eficácia do grupo NICRA, as razões para o surgimento do grupo *People’s Democracy*, ações e impacto; razões para a queda de O’Neill, o aumento da violência no verão de 1969, as razões para e consequências da intervenção dos Governos da República da Irlanda e do Reino Unido; a reemergência do IRA, a sua divisão e os objetivos do *Provisional IRA*; a reemergência do *Ulster Volunteer Force*, os seus objetivos e o estabelecimento do *Ulster Defence Association* e os seus objetivos; razões e efeitos da prisão sem condenação (*Internment*), o aumento da violência, protestos dos movimentos civis contra a prisão sem condenação, o *Bloody Sunday* e as respostas que surgiram depois

²⁵¹ Nesta opção os alunos estudam a mudança nas relações da Irlanda do Norte com o Reino Unido, República da Irlanda e restantes comunidades, na Irlanda do Norte, tendo em conta o contexto político e a agitação social. Os alunos estudam ainda conceitos como: *Direct Rule*, o aumento da violência paramilitar, as tentativas de encontrar uma solução política, bem como o impacto deste período na Irlanda do Norte e nos seus vizinhos. *New Specification in History*, CCEA publications 2017, p. 19.

deste incidente; as razões por detrás da queda de *Stormont* e a introdução da *Direct Rule*, reações na Irlanda do Norte e na República da Irlanda à reação do Governo do Reino Unido, relativamente à suspensão de *Stormont*, as razões para e as respostas para a introdução do *Power-Sharing* na Irlanda do Norte, os efeitos da greve por parte do *Ulster Worker's Council*, no executivo *Power-Sharing* e a reintrodução da *Direct Rule*; razões por detrás das greves de fome entre 1980 e 1981, o impacto das greves de fome, incluindo a mudança da estratégia republicana, os efeitos no sucesso eleitoral do partido *Sinn Féin*, em relação ao partido SDLP; razões por detrás da cooperação entre os Governos da República da Irlanda e do Reino Unido, nos anos 80, os termos do *Anglo-Irish Agreement*: a sua importância para as relações entre a Irlanda do Norte, Reino Unido e República da Irlanda e para a forma como a Irlanda do Norte iria ser governada; a iniciativa denominada *Hume-Adam*, a declaração *Downing Street*: os termos chave e as respostas para a declaração da Irlanda do Norte e o seu significado para o início do cessar-fogo; os termos e as respostas ao *Good Friday Agreement*, incluindo o referendo; e, finalmente, as relações entre o Reino Unido, Irlanda do Norte e a República da Irlanda²⁵².

Como é possível verificar, estas especificações abordam as questões mais pertinentes relativamente aos *The Troubles*, fornecendo um conhecimento detalhado e equilibrado dos acontecimentos que marcaram a Irlanda do Norte, durante várias décadas. Ao estudarem este tópico, os alunos conseguem ter uma visão clara e uniformizada do seu passado.

3.4.2. CCEA GCE Specification in History, Key Stage 5²⁵³, 2016

Quando os alunos terminam o ensino obrigatório e decidem concorrer aos chamados cursos *Post 16*, devem seleccionar as disciplinas necessárias ao ingresso no ensino superior. Algumas universidades e cursos superiores não especificam as disciplinas necessárias à sua frequência, exigindo apenas os resultados finais, por exemplo, combinações como (A), (A), (B) ou (A), (B), (B). Assim, os alunos com mais de 16 anos que pretendem continuar a estudar seleccionam, no final do ano 12, as disciplinas que pretendem realizar durante os anos 13 e 14, por serem exigidas pelas Universidades ou por gosto pessoal.

Assim, para regulamentar a disciplina de História nos anos 13 e 14, existem diversas especificações que orientam os exames *A Level*, como já foi referido anteriormente. Neste

²⁵² *New Specification in History*, CCEA publications 2017, pp. 19-21.

²⁵³ Ou *Post 16 course*.

estudo tratar-se-á as especificações *CCEA GCE in History*, que guiam a prática letiva dos professores de História e, assim, preparam eficazmente os alunos para o exame denominado *A Level*.

As especificações em análise são também uma publicação muito recente, sendo o seu lançamento de 2016. Desta forma, a partir de setembro deste mesmo ano, os alunos começaram a estudar a disciplina de História, segundo estas novas indicações. Os primeiros exames, (código 4010), foram realizados no verão de 2017 e, posteriormente no verão de 2018. De referir que este curso de História no *Post 16* está dividido em dois cursos, que tem uma nota final aquando do término do ano 14. Isto no caso de os alunos desejarem realizar os dois cursos. Desta forma, no ano 13, os alunos estudam um conjunto de tópicos, no curso denominado de AS, isto é, *Advanced Subsidiary*, e no ano seguinte, ou seja, no ano 14, os novos temas em estudos passam a estar integrados no segundo curso, intitulado A2, *Advanced GCE courses in History*. Assim, e como é possível ler nas especificações, os alunos podem fazer o curso “AS” e obter uma qualificação apenas com a realização deste curso. No entanto, se optarem por realizar os dois anos de estudos, fazem ainda a Unidade A2 para obterem a sua qualificação completa e necessária ao ensino superior, como já foi dito. A qualificação final terá por base a nota final do curso “AS”, (que equivale a 40% da nota final), e a nota final do curso A2, (que possui um peso de 60% na nota final). Pode ainda ler-se, nestas especificações, o seguinte: “The guided learning hours for this specification, as for all GCEs, are: 180 hours for the Advanced Subsidiary level award; and 360 hours for the Advanced level award.”²⁵⁴ Estas especificações vão ao encontro das recomendações presentes no Currículo Nacional da Irlanda do Norte²⁵⁵.

Segundo os objetivos das especificações de História CCEA GCE é pretendido: encorajar os estudantes a desenvolver o seu interesse e entusiasmo por História; desenvolver diferentes áreas de conhecimento, competências e conhecimento; organizar e comunicar o seu conhecimento e compreensão histórica, de maneiras diferentes, apresentando argumentos coerentes e fazendo julgamentos fundamentados; adquirir a habilidade de colocar questões relevantes e significantes, acerca do passado, realizando investigações e avaliando as suas conclusões; desenvolver a competência que permite perceber como é que

²⁵⁴ CCEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 3.

²⁵⁵ *Idem*.

diferentes aspetos do passado têm sido interpretados; desenvolver competências relacionadas com o pensamento crítico, como o pensamento criativo (*creative thinking*), ou a resolução de problemas; desenvolver competências que preparem os alunos para o ensino superior; providenciar respostas alargadas e qualidade na comunicação escrita e demonstrar que os alunos conseguem compreender e aplicar competências, termos e conceitos históricos nucleares²⁵⁶.

Relativamente às principais características deste documento, é possível verificar que este pretende que os alunos desenvolvam o seu conhecimento, compreensão e competências históricas, uma vez que dá aos alunos uma vasta área de escolha, uma vez que cada unidade tem cerca de 4 a 6 opções diferentes; possibilitando aos alunos estudarem um programa abrangente que inclui os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX; cerca de 40% do seu conteúdo diz respeito à História Inglesa ou à História Irlandesa; a avaliação feita no curso “A2 includes more question types, more evaluative questions, extended writing and synoptic assessment that encourages students to develop their understanding of the subject as a whole”; fornece uma base sólida para que os alunos prossigam para o ensino superior e, finalmente, “a range of support is available, including specimen assessment materials, exemplar schemes of work, a booklet containing guidance on examination technique and teacher guidance”²⁵⁷.

Ou seja, as especificações em análise, pretendem dotar os alunos de diversas competências e conhecimentos históricos, de forma a que estes possam seguir o Ensino Superior, mas, ao mesmo tempo, que sejam capazes de aplicar estes conhecimentos e competências em diversas situações e contextos. Os alunos devem ser capazes de analisar o passado com base em evidências e examinar as diversas interpretações históricas feitas ao longo do tempo. Nestas indicações para História CCEA GCE, ao contrário das especificações CCEA GCSE, os alunos não estudam apenas acontecimentos históricos do século XX, tendo agora a oportunidade de estudar também os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX.

Relativamente à estrutura do curso de História, no *Post 16*, verifica-se que os alunos estudam primeiramente a Unidade AS 1, no ano 13, intitulada de *Historical Investigations and Interpretations*, com um peso de 50% na parte AS e de 20% no *A Level* de História. A avaliação é feita através de um exame escrito externo, com a duração de 1 hora e 30

²⁵⁶ *Idem*, p. 4.

²⁵⁷ *Idem*, p. 4.

minutos. Neste exame, os alunos respondem a uma pergunta curta e a uma pergunta, com recurso a fontes históricas, com duas partes. Ainda no ano 13, os estudantes tratam a Unidade AS 2, ou seja, *Historical Conflict and Change*. Esta parte, tem o mesmo peso que a Unidade AS 1, ou seja, 50% na parte AS e 20% no *A Level*. Esta unidade é também avaliada através de um exame escrito externo e tem a mesma duração da Unidade AS 1, isto é, 1 hora e 30 minutos. A avaliação é feita através da realização de duas questões, numa oferta de três. Cada questão possui duas partes, uma de resposta curta e uma de desenvolvimento. No ano 14, os alunos realizam a Unidade A2 1, *Change Over Time*, que vale 20% do *A Level*, e com a duração de 1 hora, sendo a avaliação feita, novamente, através de um exame escrito externo, onde “Students answer a synoptic essay question”. Finalmente, na parte A2 2, *Historical Investigations and Interpretations*, os alunos realizam um exame que vale 40% da nota final do *A Level* e que tem a duração de 2 horas e 30 minutos. Aqui, os estudantes “answer three questions; two are source based and one is an extended essay”²⁵⁸.

O curso em análise, encontra-se dividido em quatro unidades, duas na parte AS e as restantes na parte A2. Aqui, os alunos devem escolher uma única opção em cada unidade. Contudo, os alunos que escolherem a Unidade AS 2, opção 3: “Ireland 1823-67” não podem escolher a Unidade A2 1, opção 2: “Ireland Under the Union 1800-1900”, uma vez que os conteúdos destas duas unidades colidem e possuem algumas semelhanças²⁵⁹. Assim, como é possível verificar, na imagem seguinte, os estudantes podem estudar, por exemplo, a seguinte combinação de opções: a História da Inglaterra, entre 1509-58, a Espanha e a Europa, entre 1556-98, a colisão de ideologias na Europa entre 1900 e 2000, ou ainda a História da Inglaterra entre o final do século XVI e início do século XVII, isto é, 1558-1603.

²⁵⁸ *Idem*, p. 6.

²⁵⁹ *Idem*, p. 7.

Summary of available options

Unit AS 1 Historical Investigations and Interpretations

- Option 1: England 1509–58
- Option 2: England 1603–49
- Option 3: Britain in the Age of Reform 1830–80
- Option 4: Italy and Germany 1815–71
- Option 5: Germany 1919–45

Unit AS 2 Historical Conflict and Change

- Option 1: Spain and Europe 1556–98
- Option 2: The Ascendancy of France in Europe 1660–1714
- Option 3: Ireland 1823–67
- Option 4: France 1815–70
- Option 5: Russia 1914–41
- Option 6: Italy's Quest for Great Power Status 1871–1943

Unit A2 1 Change Over Time

- Option 1: Crown and Parliament in England 1625–1714
- Option 2: Ireland Under the Union 1800–1900
- Option 3: The Causes and Consequences of Great Power Conflict 1848–1945
- Option 4: The American Presidency 1901–2000
- Option 5: Clash of Ideologies in Europe 1900–2000

Unit A2 2 Historical Investigations and Interpretations

- Option 1: England 1558–1603
- Option 2: Ireland 1685–1714
- Option 3: Ireland 1778–1803
- Option 4: Partition of Ireland 1900–25

Imagem n.º 14: *Subject Content – CCEA GCE Specification in History*.

Fonte: CCEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 7.

Relativamente aos tópicos respeitantes à História da Irlanda e à relação da Irlanda com o império britânico, os docentes podem seleccionar as seguintes opções: Unidade AS 2 *Historical Conflict and Change*: Opção 3 “Ireland 1823-67”²⁶⁰, ou Unidade A2 1 *Change Over Time*, Opção 2 “Ireland Under the Union 1800-1900”, ou ainda Unidade A2 2 *Historical Investigations and Interpretations*, Opção 2 “Ireland 1685-1603”, Opção 3 “Ireland 1778-1803” ou ainda Opção 4 “Partition of Ireland 1900-25”²⁶¹. Como é possível verificar, estas opções não permitem aos alunos estudar a História Contemporânea da Irlanda do Norte, nomeadamente, os *The Troubles*, mas possibilitam aos estudantes a análise dos acontecimentos prévios que, de alguma forma, contribuíram para os eventos históricos que marcaram a Irlanda do Norte entre 1969 e o início do século XXI, nomeadamente, A2 1 *Change Over Time*, Opção 2 “Ireland Under the Union 1800-1900” e A2 2 *Historical Investigations and Interpretations* Opção 4 “Partition of Ireland 1900-25”.

²⁶⁰ Mais uma vez, convém aqui referir que esta opção não pode ser seleccionada em simultâneo com a opção A2 1 *Change Over Time*, opção 2 “Ireland Under the Union 1800-1900”. (GGEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 7).

²⁶¹ GGEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 7.

Neste documento, é possível encontrar também os conteúdos listados, de forma detalhada, que os alunos devem estudar em cada opção. É possível consultar o esquema para avaliação e a descrição de cada grau de sucesso atingido. Por exemplo, um aluno que obtenha um (²⁶²A), na Unidade AS:

“demonstrate, organise and communicate accurate, relevant and detailed historical knowledge appropriately; show evidence of understanding of the past through analysis and evaluation; reach appropriate judgements about key concepts; show evidence of understanding through analysis and explanation and reach appropriate judgements about the relationships between key features of the historical period; and communicate clearly and coherently, using appropriate specialist vocabulary and structure, and spelling, punctuation and grammar are of a high standard.”²⁶³

Ainda nas especificações CCEA GCE de História, é possível consultar um guia de avaliação para cada unidade e *links* de apoio para um processo ensino-aprendizagem mais eficaz, para docentes e alunos. É ainda possível consultar os seguintes documentos de apoio²⁶⁴: “past papers and mark schemes; Chief Examiner’s reports; teacher guidance material; centre support visits; support days for teachers; exemplification of standards; and planning for success, (guidance on examination technique and approaches)”²⁶⁵.

Finalmente, e à semelhança das especificações para o GCSE de História, também nas indicações para o GCE de História é possível rever a relação destas especificações com o Currículo Nacional da Irlanda do Norte, por exemplo, “This specification supports centres to build on the broader Northern Ireland Curriculum objectives to develop the young person: as an individual; as a contributor to society; and as a contributor to the economy and environment.”²⁶⁶

3.4.3. Os *The Troubles* no Currículo de Educação Religiosa

Considerou-se igualmente relevante fazer uma análise sucinta do currículo de Educação Religiosa ou Religião utilizado pelos docentes Norte-Irlandeses²⁶⁷, durante o *Key Stage*

²⁶² Nota mais alta, na escala usada, normalmente, na Irlanda do Norte.

²⁶³ GGEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 64.

²⁶⁴ No website: www.ccea.org.uk (GGEA GCE *Specification in History*, 2016, p. 69).

²⁶⁵ *Idem*, p. 69.

²⁶⁶ *Idem*, p. 69.

²⁶⁷ Ao analisar-se as entrevistas realizadas aos docentes da *Escola A*, verificou-se que os professores de Religião desta escola tratam a questão dos *The Troubles* com os seus alunos, no ano 10, do *Key Stage 3*. Ao responder à questão 8 do questionário aplicado aos professores de História e Religião, a professora e diretora do Departamento de Religião, A3, afirma “(...) we allude to and mention ‘the Troubles’ in RE from Year 10 when we teach the topic – Prejudice, Discrimination and Sectarianism”. Para além disso, a

3, ou seja, durante os anos 8, 9 e 10 do ensino obrigatório. De salientar que as escolas católicas da Irlanda do Norte seguem ainda um programa delineado pela Igreja Católica e que se intitula de *Alive O*, no ensino primário, e de *Fully Alive*, no ensino secundário.

Assim, ao analisar o documento produzido pelo Departamento de Educação da Irlanda do Norte, *Religious Education Key Stage 3 Non Statutory Guidance for Religious Education* (2007), é possível ler que a Educação Religiosa é um requerimento mínimo para todos os alunos a frequentarem o *Key Stage 3*, independentemente do *ethos* religioso da escola que frequentam. Este documento refere ainda que pretende construir uma boa prática e providenciar aos diretores de Departamento informações e boas práticas para que assim possam planear e orientar a aprendizagem dos alunos, na disciplina de Religião, tendo em conta o contexto da Irlanda do Norte.

Segundo este mesmo documento, a Educação Religiosa tem um papel importante na educação dos estudantes, uma vez que dá oportunidades aos alunos de aprender, discutir e avaliar as crenças religiosas, as práticas e os valores praticados pelas diferentes sociedades. Para além disso, a Educação Religiosa permite ainda que os alunos possam refletir sobre questões como o significado e o propósito da vida e ainda sobre o nosso lugar na sociedade e no mundo. Paralelamente, é esperado que a disciplina de Religião trabalhe os seguintes aspetos mencionados pelo Currículo Norte-Irlandês: *Learning for Life and Work; Cross-Curricular Skills [Communication, Using Mathematics and Using ICT]; Thinking Skills and Personal Capabilities*.²⁶⁸ Ou seja, é esperado que a disciplina de Religião forneça ensinamentos que possam ser aplicados na vida e no trabalho dos alunos, que sejam igualmente desenvolvidos ensinamentos que trabalhem competências de outras disciplinas, como a comunicação, a matemática, competências informáticas e, finalmente, é esperado que a disciplina de Religião promova capacidades de pensamento autónomo, bem como competências pessoais várias. Paralelamente, e como já foi visto anteriormente, é previsto que o currículo ajude os alunos a desenvolverem-se como agentes individuais, como contribuidores ativos na sociedade, da economia e do ambiente²⁶⁹.

Assim, tendo em conta que é apenas no *Key Stage 3* que os *The Troubles* surgem como um tópico que pode ser mencionado e trabalhado pelos docentes e alunos das escolas

mesma docente acredita ainda que o ensino dos *The Troubles* permite aos alunos compreender a sua própria História e o seu passado, uma vez que afirma: “Yes and it is also taught in my subject RE.”

²⁶⁸ *Religious Education Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for Religious Education*, CCEA, 2007.

²⁶⁹ Ver o subcapítulo: 3.2. *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, a disciplina de História no nível secundário.

Norte-Irlandesas, apenas serão aqui analisados os objetivos a serem trabalhados ao longo deste primeiro nível do ensino secundário.

No *Religious Education Key Stage 3 Non Statutory Guidance for Religious Education* (2007), é possível analisar uma tabela²⁷⁰ (p. 43) que sintetiza os objetivos do currículo de Religião para o *Key Stage 3*, e sobre a qual esta análise se debruça. Desta forma, a tabela em análise é dividida em quatro colunas: “Developing pupils’ Knowledge, Understanding and Skills; (Objective 1) Developing pupils as individuals; (Objective 2) Developing pupils as Contributors to Society; (Objective 3) Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment” (p. 43). Esta tabela apresenta-se como um guia básico que pretende orientar o processo de ensino e aprendizagem, na disciplina de Religião, nas escolas Norte-Irlandesas, independentemente do *ethos* religioso das mesmas.

Na primeira coluna, *Developing pupils’ Knowledge, Understanding and Skills*, é possível ler que todos os alunos têm de ter oportunidades para desenvolver a consciência, o conhecimento, a compreensão e o reconhecimento dos ensinamentos cristãos acerca de Deus (Pai, Filho e Espírito Santo), acerca de Jesus Cristo e ainda acerca da Bíblia, ao mesmo tempo que aprendem a interpretar e a aplicar os ensinamentos bíblicos nas suas vidas. Posteriormente, os alunos têm ainda a oportunidade de estudar o crescimento da Cristandade e aspetos relacionados com a Cristandade, como a adoração, oração e a linguagem religiosa. Paralelamente, os alunos estudam o significado de pertencer à tradição Cristã e, ao mesmo tempo, aprendem a ter mais sensibilidade e respeito pelas crenças dos outros. É ainda esperado que os estudantes tenham a capacidade de pensar e avaliar o conceito de moralidade, e que sejam também capazes de relacionar os princípios morais cristãos com a sua vida pessoal e social e, assim, identificar valores e atitudes influenciadoras do comportamento. Posteriormente, é ainda esperado que os alunos tenham conhecimento de outras duas religiões que não a Cristã e que desenvolvam uma certa sensibilidade em relação às crenças e práticas religiosas e em relação ao estilo de vida dos outros. Finalmente, é igualmente esperado que os estudantes tenham oportunidades para desenvolver e praticar outras competências e sejam capazes de:

²⁷⁰ Ver Anexo 7.

- Investigar, explicar e avaliar o impacto das crenças religiosas e ensinamentos nos indivíduos, comunidades e sociedades;
- Apresentar, analisar e avaliar e apresentar informação com base em várias fontes;
- Desenvolver o pensamento crítico e a criatividade mental para a resolução de problemas e tomada de decisões;
- Discutir, avaliar e justificar como as crenças religiosas e os seus ensinamentos podem fornecer respostas a perguntas acerca do significado e propósito da vida, bem como em relação a questões morais e éticas;
- Refletir e avaliar os seus próprios pensamentos, sentimentos, experiências e crenças religiosas, bem como as dos outros, através de argumentos razoáveis e equilibrados, ao mesmo tempo que consideram como estes podem ser aplicados ao seu dia-a-dia.

Na segunda coluna desta tabela, intitulada (*Objective 1*) *Developing pupils as individuals*, é esperado que os estudantes tenham a oportunidade de trabalhar vários elementos-chave que vão contribuir para o seu crescimento pessoal e educacional. Assim, espera-se que os alunos explorem questões relacionadas com a identidade pessoal, em que promovem a sua autoestima, sendo o elemento-chave a trabalhar o conhecimento pessoal. Posteriormente, o currículo da disciplina de Religião prevê que os estudantes investiguem como é que os direitos e as responsabilidades interferem nas relações com outras pessoas, no seu dia-a-dia, para além de ser esperado que compreendam como é difícil pôr em prática estes direitos e responsabilidades, por exemplo, na resolução de conflitos entre amigos ou familiares. Paralelamente, os estudantes desenvolvem um conjunto de competências que promovem a sensibilidade e a empatia, por exemplo, quando discutem questões morais e religiosas, em que os alunos aprendem a debater de forma aberta e honesta questões como o sectarismo, o preconceito e ou o racismo. Espera-se que os alunos tratem o impacto positivo do diálogo inter-religioso, sendo o elemento-chave deste objetivo a compreensão mútua. É necessário referir que é aqui que os docentes podem abordar a questão dos *The Troubles*, uma vez que ao trabalharem a compreensão mútua, os estudantes podem analisar a sua própria História, o seu passado e as razões que levaram ao conflito armado que assombrou a Irlanda do Norte, ao mesmo tempo que consideram aspetos que lhes permitem tornar-se mais compreensivos e conhecedores das várias crenças, culturas e estilos

de vida daqueles que habitam igualmente na Irlanda do Norte, questionando o sectarismo e o preconceito. É igualmente esperado que os estudantes trabalhem o elemento-chave saúde pessoal, ao explorarem o papel da religião em relação a questões de saúde, como, por exemplo, ao terem em consideração que o nosso corpo se apresenta como um “templo” e como o álcool, o tabaco e outras substâncias podem ser nocivas à saúde. Relativamente ao elemento carácter moral, o currículo de Religião prevê que os alunos reflitam sobre o certo e o errado e sobre escolhas, ao mesmo tempo que tomam consciência dos elementos externos que moldam a sua personalidade e consciência, como os colegas, familiares, escola, religião, *media* e sociedade. Finalmente, o último elemento-chave a ser trabalhado no primeiro objetivo do currículo, diz respeito à consciência espiritual, onde se espera que os alunos explorem e respondam a questões que são alcançadas através de discussões acerca do propósito da vida, para além de estudarem, por exemplo, o papel do perdão, do amor e do julgamento nos ensinamentos de vida de Jesus ou, ainda, os cinco pilares do Islão ou o caminho Budista.

Aquando do desenvolvimento do objetivo número 2, *Developing pupils as Contributors to Society*, os alunos tratam a Cidadania, em que investigam como é que as suas escolhas podem ser influenciadas pelo sectarismo e pelo preconceito, para além de aprenderem como a reconciliação pode ser alcançada através do diálogo, divulgação e ação, como por exemplo, através da aprendizagem da relação de Jesus com os outros, o papel das Igrejas na reconciliação na Irlanda do Norte ou na África do Sul e, ainda, a resposta religiosa à justiça social na presente sociedade. Como é possível verificar, este é também um tópico onde os docentes podem trabalhar os *The Troubles* com os seus alunos, identificando fontes de preconceito e sectarismo, mas também a importância do diálogo na reconciliação das várias comunidades, analisando ainda a importância das várias Igrejas, uma vez que estas podem ter um papel muito relevante na promoção da paz e reconciliação entre as várias comunidades. Paralelamente, os estudantes são levados a explorar como as várias crenças religiosas, práticas e estilos de vida têm vindo a influenciar o desenvolvimento de várias tradições culturais (na Irlanda do Norte), por exemplo, através da valorização de festivais e tradições de várias culturas e religiões – a compreensão mútua. Este é um tópico que permite aos docentes abordar a diversidade religiosa e cultural da Irlanda do Norte, estabelecendo um ponto entre os *The Troubles* e a sua origem, com a realidade que hoje se vive, bem como a importância de aceitar e respeitar a diversidade cultural e religiosa para uma coexistência pacífica. Posteriormente, é tratado, junto dos estudantes

do *Key Stage 3*, a consciência dos *media*, ou seja, os estudantes são levados a investigar, avaliar e a criticar o poder dos *media* em relação à informação, influência e persuasão no que diz respeito à forma como lidamos com questões e eventos religiosos, por exemplo, em relação à violência na sociedade, justiça social e global, sexualidade humana e tolerância religiosa. Por último, é também pretendido que os estudantes trabalhem o elemento-chave consciência ética, que pretende investigar como um indivíduo cristão ou como a Igreja tem respondido a várias questões éticas. É igualmente pretendido que os alunos avaliem o impacto desta realidade na vida dos outros como, por exemplo, através da avaliação do impacto dos avanços médicos na escolha e comportamento da população (cirurgias plásticas, consumo de drogas...). Paralelamente, espera-se que os alunos investiguem como é que as várias religiões têm respondido às questões éticas que têm sido levantadas na sociedade contemporânea como, por exemplo, o respeito pela vida.

Finalmente, no último objetivo (3), *Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment*, os alunos são levados a considerar a importância e o papel das competências, atitudes, disposições e valores éticos, no mercado de trabalho, como por exemplo, através da análise das diretrizes religiosas e éticas no trabalho. Assim, o primeiro elemento-chave apresentado neste último objetivo do *Key Stage 3* é a empregabilidade. Em seguida, os alunos trabalham a consciência económica, onde são conduzidos a considerar como é que as suas escolhas enquanto consumidores acabam por afetar a economia dos outros como, por exemplo, o desenvolvimento da transação de produtos de forma justa e equilibrada (*Fair Trade*). Para além disso, os estudantes são igualmente levados a analisar o papel das instituições de caridade, na sociedade moderna como, por exemplo, através do estudo de como uma instituição contribui para o desenvolvimento económico da população, a nível local e global. Por último, os alunos debruçam-se sobre a educação para a sustentabilidade e desenvolvimento, onde começam por explorar o motivo de pessoas com fé religiosa acreditarem que está nas suas mãos tomar conta do mundo e das pessoas que nele habitam. Para além disso, os alunos explicam como é que eles poderão pôr esta ideologia em prática, através de ações que levam as pessoas a desenvolver a sua atitude e responsabilidade em relação ao Ambiente, ou através da análise da resposta religiosa do ser humano às questões emergentes ou através da análise da construção de um mundo justo e equilibrado²⁷¹.

²⁷¹ *Religious Education Key Stage 3 Non-Statutory Guidance for Religious Education*, CCEA, 2007, p. 43.

Como já foi referido, as escolas católicas fazem uso de um programa desenvolvido especificamente para a disciplina de Religião, nas escolas Norte-Irlandesas. Estes programas vão desde o ensino primário até à realização do *A Level* de Religião. Para o *Key Stage 3*, as especificações do *Fully Alive*²⁷² contemplam os seguintes tópicos:

- Compreender Deus e a sua Igreja;
- Conhecer-me a mim próprio;
- Tomar decisões;
- Consciência da revelação de Deus na Escritura;
- Relações – com a família, colegas, professores, comunidade, com o sexo oposto;
- Apreciação do ser individual;
- Respeito por Deus;
- Respeito pelo outro;
- Responsabilidade para com os outros;
- Compreender as religiões do mundo;
- Respeito pelo Ambiente;
- Compreender a Educação Religiosa através de outras disciplinas.

Como é possível verificar, todos estes tópicos vão ao encontro das especificações estabelecidas pelo Currículo Norte-Irlandês, para a disciplina de Religião.

Assim, caso os docentes o desejem, é possível introduzir o estudo dos *The Troubles* no ensino da disciplina de Religião, ao longo do *Key Stage 3*. Este tópico apresenta-se como um excelente mecanismo para estudar conceitos como sectarismo e preconceito, bem como as consequências da existência de uma sociedade contaminada por uma ideologia preconceituosa. Assim, os estudantes têm a oportunidade de analisar os efeitos desastrosos que esta ideologia provoca nas comunidades, ao mesmo tempo que têm a possibilidade de aprender a distanciar-se da mesma e aprender a respeitar e a ter mais sensibilidade pelas crenças e pela cultura dos outros. Ao trabalharem os *The Troubles*, nas aulas de Religião, os alunos podem aprender mais sobre o outro, sobre a comunidade com quem partilham o seu território e podem ainda aprender que, apesar das diferenças religiosas e culturais, ambas as comunidades apenas desejam uma coexistência pacífica, uma vez que o conflito não é a solução para acabar com as divergências políticas e religiosas. Os alunos podem, assim, refletir sobre novos caminhos a seguir na resolução de potenciais conflitos, tanto a nível pessoal, como a nível local e global.

²⁷² <http://catholiceducation-ni.com/content/view/41/52/>. Consultado a 3.01.2019.

Síntese do Capítulo

Os documentos que regulam a prática letiva dos professores de História e Educação Religiosa e o processo ensino-aprendizagem dos alunos encontram-se sincronizados com o Currículo Nacional da Irlanda do Norte.

Desde muito cedo, isto é, desde o *Key Stage 3*, os alunos têm a oportunidade de trabalhar o tópico *The Troubles*, ou seja, aquando do trabalho dos seguintes objetivos:

- 1) “Developing pupils as Individuals”: “Explore how history has affected their personal identity, culture and lifestyle” ou “Investigate how history has been selectively interpreted to create stereotypical perceptions and to justify views and actions” ou no desenvolvimento do objetivo:
- 2) “Developing pupils as Contributors to Society”: “Investigate the long and short term causes and consequences of the Partition of Ireland and how it has influenced Northern Ireland today including key events and turning points” ou ainda no trabalho do objetivo:
- 3) “Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment”: Investigate the need to preserve history in the local and global environment”²⁷³.

O estudo do tópico *The Troubles* pode ser feito de forma direta ou indireta, uma vez que o Currículo²⁷⁴ proporciona diversas oportunidades para o tratamento deste conteúdo histórico. É possível estudar os acontecimentos que marcaram a Irlanda do Norte entre 1969 e o início do século XXI, aquando do estudo do objetivo *Investigate the need to preserve history in the local and global environment*:

- a) com a visita de lugares que ainda hoje marcam a Irlanda do Norte, como por exemplo, o “Bogside”, na cidade de Derry;
- b) ao estudar os efeitos dos *The Troubles* na economia da Irlanda do Norte e de como este conflito prejudicou o desenvolvimento económico da região;
- c) *Explore how history has affected their personal identity, culture and lifestyle*, em que os alunos podem observar o meio em que vivem, já que ainda hoje os efeitos dos *The Troubles* se fazem sentir nas suas localidades, uma vez que os estudantes frequentam escolas diferentes, praticam desportos diferentes, iniciam e terminam a escola a horas distintas ou utilizam transportes escolares isolados, consoante a religião que praticam.

²⁷³ *The Statutory Curriculum at Key Stage 3 - Rational and Detail*, 2007, p. 40.

²⁷⁴ Incluindo o currículo de Educação Religiosa.

No *Key Stage 4*, aquando da frequência do curso que permite a realização do GCSE de História, os alunos podem também estudar, de forma mais detalhada os *The Troubles*, se os professores assim o decidirem. Nas especificações de História para o GCSE, a opção 2, Secção B, trata a História da Irlanda do Norte, mais especificamente os *The Troubles*. Nas antigas especificações, os alunos terminavam o estudo deste período em 1985, deixando de parte a análise de acontecimentos muito importantes, como o *Fair Employment Act*, o *Good Friday Agreement*, o *St Andrew's Agreement*, ou o *Power-Sharing*, estabelecido a 8 de maio de 2007. Atualmente, com as especificações de 2017, os estudantes têm a oportunidade de estudar os acontecimentos mais relevantes, após 1985, até ao *Good Friday Agreement*, celebrado em 1998. Porém, os estudantes continuam a não analisar o restante processo que levou à paz oficial, apenas em 2007.

Já no estudo dos conteúdos históricos para o GCE de História, nos cursos *Post 16*, os alunos têm a possibilidade de estudar os acontecimentos prévios²⁷⁵ e que, acabaram por contribuir para o desenvolvimento dos *The Troubles*.

Assim, no KS4, os alunos estudam primeiro os *The Troubles* e só depois é que analisam todos os acontecimentos que contribuíram para os confrontos que atingiram a Irlanda do Norte, entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI. Não existe, assim, uma cronologia que promova um estudo estruturado e linear dos acontecimentos históricos da Irlanda do Norte. De salientar, ainda, que um aluno pode frequentar todo o ensino obrigatório e o curso de História *Post 16* sem nunca estudar o tópico *The Troubles*, uma vez que o estudo deste conteúdo é opcional, sendo a sua escolha da responsabilidade dos docentes. Apenas o tópico *The Partition of Ireland*, se apresenta como um conteúdo obrigatório para todos os alunos a frequentarem o KS3²⁷⁶.

É possível, assim, concluir que o estudo do tópico *The Troubles*, se mostra ainda muito longe de ser um tópico estudado e analisado por todos os alunos a frequentarem o ensino obrigatório da Irlanda do Norte. Este facto apenas contribui para que os alunos aprendam as narrativas e os mitos populares, cravados de interpretações sectárias e parciais. O medo de “acordar fantasmas do passado” poderá fazer com que muitas escolas e docentes evitem o estudo deste conteúdo. Contudo, ao fazê-lo estão apenas a perpetuar a existência

²⁷⁵ Unidade A2 1 *Change Over Time*, Opção 2: *Ireland Under the Union 1800–1900* e Unidade A2 2 *Historical Investigations and Interpretations*, Opção 4: *Partition of Ireland 1900–25* (GGEA GCE Specification in History, 2016, p. 7).

²⁷⁶ Onde o estudo dos *The Troubles* pode ser feito, através da análise das consequências a curto e a longo prazo da *Partition of Ireland*, ou seja, Divisão da Irlanda.

desses fantasmas, que ainda não foram exorcistados. Para além disso, ao não se abordar este tópico, não é possível esclarecer as dúvidas dos mais jovens, não os ajudamos a perceber o contexto em que vivem, através do estudo do seu passado, nem estamos a trabalhar de forma a atingir uma paz plena entre as várias comunidades e, assim, extinguir totalmente o sectarismo que ainda hoje se vive.

O Governo Norte-Irlandês está, atualmente, a investir milhões de libras na promoção do programa *Shared Education*²⁷⁷, mas o que está a fazer é apenas a reabilitação de uma fachada sem que haja a regeneração das fundações. Não é possível construir uma casa sem que sejam primeiro contruídos os seus alicerces. O mesmo acontece com o programa *Shared Education*. É extremamente importante trabalhar esta parte da História com os mais novos, para que estes possam analisar evidências e tirarem as suas próprias conclusões, a partir da convivência com várias perspetivas fundamentadas. Cabe ao Governo e ao Departamento de Educação legislar de forma a introduzir o estudo dos acontecimentos históricos, conhecidos por *The Troubles*, de forma compulsória, no Currículo Nacional, utilizando uma visão equilibrada dos acontecimentos, com recurso ao trabalho e análise de evidências e rejeitando falsas interpretações sectárias.

²⁷⁷ Onde escolas católicas, protestantes ou Integradas se juntam para criar aulas e atividades, onde dão oportunidades para que os mais jovens se possam conhecer e conviver com a outra comunidade.

Capítulo 4: Procedimentos metodológicos

4.1. A natureza da investigação

Como já foi dito, a Irlanda do Norte experienciou um longo conflito armado que opôs comunidades, amigos e conhecidos, nacionais de um mesmo país.

Os *The Troubles* são ainda uma realidade fortemente presente nas comunidades e bem visível para os habitantes da Irlanda do Norte. Este confronto armado entre civis nacionalistas e unionistas teve a sua origem no século passado, e apesar de ser um conflito terminado, a verdade é que a sociedade Norte-Irlandesa vive ainda um ambiente profundamente segregado, sendo o Ensino um exemplo dessa divisão.

Foi por se considerar que a segregação da sociedade Norte-Irlandesa é especialmente visível nas escolas desta província, que se decidiu levar a cabo uma investigação em Educação Histórica, mais precisamente, sobre o ensino e aprendizagem dos *The Troubles*, o expoente máximo da inimizade entre a população católica e a população protestante.

4.2. Questões para o processo de investigação

A presente investigação centra-se na Irlanda do Norte e no seu passado doloroso, mais especificamente no período *The Troubles*. No final deste estudo, espera-se dar resposta à grande questão:

- Como é que se ensina e aprende o tópico *The Troubles*, um passado doloroso e ainda tão presente nas comunidades da Irlanda do Norte?

Assim, após a definição da questão de partida, foi necessário definir a problemática a seguir. Segundo Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (2008), a problemática “é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados” (p. 89).

4.2.1. Estudo Exploratório

Este estudo é de natureza essencialmente descritiva e tem por base uma metodologia qualitativa, estando a recolha de dados assente na análise de dados documentais, em entrevistas individuais por carta e em inquéritos por questionários.

Para além disso, numa primeira fase desta investigação, procedeu-se à análise dos programas de estudo, manuais escolares, materiais de apoio e dos testes de avaliação das duas escolas aqui em análise. Paralelamente, examinou-se também os exames Nacionais (GCSE) realizados pelos alunos no *Key Stage 4*.

Assim, procedeu-se à pesquisa e análise de vários documentos que remontam ao início do século XX e do século XXI que orientaram e continuam a orientar o sistema de ensino da Irlanda do Norte. Para além disso, realizou-se uma análise minuciosa do currículo de História que sistematiza o ensino desta ciência nas escolas Norte-Irlandesas, uma vez que todas as escolas seguem o mesmo currículo²⁷⁸. Paralelamente, analisou-se os planos anuais desenvolvidos e utilizados pelas escolas participantes nesta investigação, de forma a apurar os temas²⁷⁹ e as questões históricas investigadas pelos alunos, durante o ensino obrigatório da disciplina de História e, posteriormente no *Key Stage 4* e *Key Stage 5*. Para além da análise destas questões, procedeu-se a um exame comparativo dos planos anuais, recursos, materiais de apoio, materiais didáticos entre as duas escolas e, observou-se ainda as questões relacionadas com os *The Troubles*, presentes nos exames GCSE realizados pelos alunos que frequentam o curso de História no *Key Stage 4*. Para Laurence Bardin, a análise documental “é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 1977, p. 46), o que, no caso desta investigação, permite dar a conhecer o Sistema Educativo da Irlanda do Norte, desde as suas origens, no início do século XX, até aos nossos dias.

Desta forma, este trabalho de pesquisa e análise contribuiu para que se criasse uma base sólida que permitisse avançar, posteriormente, para a parte prática desta investigação. A parte teórica, juntamente com os dados adquiridos no trabalho de campo, permite responder à grande questão colocada por esta investigação.

²⁷⁸ Ver o subcapítulo 2.4.2. *Education Reform (NI) Order - ERO 1989*.

²⁷⁹ Já aqui foi referido que as escolas Norte-Irlandesas têm uma certa liberdade para escolher os tópicos trabalhados pelos alunos, na disciplina de História. Contudo, os docentes têm de seguir as orientações dos documentos promulgados pelo Governo e respeitar o ensino dos tópicos obrigatórios definidos pelo currículo de História. Ver capítulo 3 – A disciplina de História no ensino secundário Norte-Irlandês.

4.3. Caracterização dos participantes do estudo

Os dados desta investigação foram recolhidos em duas escolas: numa escola católica, (*Maintained*), e numa escola protestante, (*Controlled*). Na presente investigação, a escola católica é denominada de *Escola A* e a escola protestante é apelidada de *Escola B*.

De forma a obter a permissão para realizar este estudo nas duas escolas selecionadas, elaborou-se, primeiramente, um documento, em inglês, que apresentasse os objetivos deste estudo, bem como os materiais de recolha de dados. Assim, o primeiro contacto com a *Escola A* e com a *Escola B* foi feito em setembro de 2016, via carta de apresentação²⁸⁰. A primeira escola a ser visitada foi a *Escola A*, em outubro de 2016. A direção desta escola mostrou-se disponível e bastante interessada nesta investigação, tendo sido dada permissão imediata para começar o estudo. Paralelamente, ao fim de alguns meses, em fevereiro de 2017, foi finalmente possível visitar a *Escola B* e assim obter a permissão necessária à realização deste estudo. De salientar que também o ex-Diretor²⁸¹ da *Escola B* deu permissão imediata para a realização deste estudo. A apresentação do projeto em inglês encontra-se para consulta nos Anexos, (Anexo 6). Contudo, é necessário ter em conta que este era o projeto original, produzido em 2016, e que, entretanto, sofreu algumas alterações, como por exemplo, em relação aos métodos de recolha de dados, uma vez que se tornou necessário adaptar os instrumentos de recolha de dados à realidade das duas escolas.

Ambas as escolas em análise pertencem à região de Mid Ulster. Esta área geográfica possuía, segundo a *Northern Ireland Statistics and Research Agency*, em junho de 2017, 146.427 habitantes, dos quais, 33.946 eram crianças entre os 0 e os 15 anos de idade; 47.274 habitantes encontravam-se entre os 16 e os 39 anos de idade; 44.616 entre os 40 e os 64 anos e, finalmente, 20.591 habitantes, tinham 65 ou mais anos de idade²⁸². Paralelamente, segundo a investigação levada a cabo pelo *Labour Force Survey Religion Report*

²⁸⁰ Ver anexo 5.

²⁸¹ O Diretor da *Escola B* é formado em ensino de História. Este foi substituído, em agosto de 2018, por uma nova Diretora. Mais uma vez, procedeu-se à apresentação do projeto e foi solicitada a renovação da autorização para prosseguir com o presente estudo. À semelhança do ex-Diretor, também a nova Diretora é formada em ensino de História. De salientar, que a nova Diretora deu permissão imediata para a continuação do estudo.

²⁸²<http://www.ninis2.nisra.gov.uk/public/AreaProfileReportViewer.aspx?FromAPAddressMultipleRecords=Mid%20Ulster@@Mid%20Ulster@22?>. Consultado a 25.05.2019.

2016: *Local Government District Bulletin*, 62% da população trabalhadora, de Mid Ulster, pertencia à fação católica²⁸³.

De forma a preservar a identidades das escolas participantes neste estudo, também a Vila onde estas duas escolas se localizam receberá um nome fictício: *Vila Setembro*.

No que diz respeito aos docentes participantes neste estudo, optou-se por entrevistar apenas os professores de História e de Religião da *Escola A* e da *Escola B*. Isto porque são os professores de História que são responsáveis pelo ensino da História nacional da Irlanda do Norte e, consequentemente, do tópico *The Troubles*. Relativamente aos docentes de Religião, considerou-se que este é igualmente um grupo importante, no contexto da Irlanda do Norte, uma vez que a inimizade que ainda hoje se vive nesta Província acaba por se refletir nas crenças religiosas da população. Para além disso, a disciplina de Religião possui grande importância nas escolas da Irlanda do Norte, sendo uma disciplina obrigatória até ao final da escolaridade obrigatória.

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados em duas turmas do ano 11 e em duas turmas do ano 12, ou seja, a alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Convém referir que não foi pedido aos alunos participantes que identificassem o seu género, uma vez que não se considera que o género dos alunos interfira, de alguma forma, nas opiniões e nas respostas dadas. Para além disso, na sociedade em que vivemos, tal pergunta poderia ferir a suscetibilidade dos alunos, pelo que se optou por deixar essa informação de parte.

²⁸³<https://www.executiveoffice-ni.gov.uk/news/labour-force-survey-religion-report-2016-local-government-district-bulletin>. Consultado a 25.05.2019.

Em entrevista à *BBC Northern Ireland*, o Doutor Paul Nolan afirma que é possível que haja uma maioria católica na Irlanda do Norte, em 2021: “It is likely Catholics will outnumber Protestants by 2021 in Northern Ireland, according to a leading academic. Dr Paul Nolan, who specialises in monitoring the peace process and social trends, told BBC News NI that there could be more Catholics than Protestants in Northern Ireland by the centenary of the foundation of the state.” <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-43823506>. Consultado a 25.05.2019.

4.3.1. *Escola A*

A *Escola A* é uma *Maintained School*, ou seja, é uma escola que segue o *ethos* da religião católica. Esta escola conta com cerca de 1100 alunos e com aproximadamente 80 funcionários²⁸⁴, incluindo auxiliares de educação, professores, pessoal da secretaria e contínuos. A *Escola A* possui uma população escolar muito diversa, desde alunos com algumas dificuldades de aprendizagem até estudantes extremamente dotados e denominados de *Gift and Talented*²⁸⁵. Esta escola, por ter uma população escolar muito diversa e com diferentes capacidades cognitivas, divide os seus estudantes em três grupos: *low band*, *middle band* e *high band*, isto é, nível baixo, nível médio e nível alto. Assim, os conteúdos programáticos de cada disciplina são adaptados, para que os estudantes tenham uma experiência de aprendizagem mais positiva e adequada às suas necessidades. O que as escolas e os docentes fazem é trabalhar e adaptar o Currículo Nacional de acordo com as necessidades e as capacidades dos seus alunos. De salientar que esta é uma prática comum nas escolas Norte-Irlandesas. Na *Escola A*, os alunos do ano 8 e 9 possuem quatro aulas de História de 45 minutos, repartidas pelo horário da semana um e o horário da semana dois²⁸⁶. Já no ano 10, o último ano do ensino obrigatório da disciplina de História, os estudantes frequentam três aulas de 45 minutos, também elas divididas pelo horário da semana um e dois. Já no ano 11 e 12 os alunos frequentam quatro aulas de História na semana um e duas aulas na semana dois. No ano 13 e 14 os alunos a realizarem o *A Level* de História estudam a disciplina de História quatro vezes por semana, sendo três aulas de 90 minutos e a restante de apenas 45 minutos. Comparativamente à carga horária da disciplina de História, na *Escola A*, os alunos do ano 8 estudam a disciplina de Inglês oito vezes, sendo estas aulas repartidas entre a semana um e semana dois, (aulas de 45 minutos), já no ano 9, 10, 11 e 12, os alunos estudam Inglês sete vezes, sendo estas aulas também repartidas pelo horário um e dois desta escola, (aulas de 45 minutos).

O Departamento de História é formado por dois professores permanentes e é apoiado por outros professores quando assim há necessidade. De salientar que estes professores que por vezes lecionam História aos níveis mais baixos não são professores da especialidade.

²⁸⁴ 60 dos quais são docentes (permanentes e em *part-time*).

²⁸⁵ Dom e talento.

²⁸⁶ Os alunos da *Escola A* possuem dois horários: “Week one, Week two”. Cada dia é dividido em seis períodos letivos, com a duração de 45 minutos.

Inicialmente, esperava-se aplicar os instrumentos de recolha de dados a uma turma do ano 10, a uma turma do ano 11 e a uma turma do ano 12; mas, ao verificar-se a falta de maturidade dos estudantes do ano 10, decidiu-se aplicar os questionários a alunos mais velhos e a frequentarem o *Key Stage 4*, ou seja, a realizarem os seus exames GCSE. A turma do ano 11 é constituída por alunos a frequentarem várias disciplinas opcionais que vão desde a História e a Geografia, a Agricultura, Engenharia, Beleza, Estudos do Desporto, entre outras opções. A turma onde foi aplicado o inquérito por questionário, é constituída por um número considerável de estudantes a realizarem o GCSE de História²⁸⁷. A turma *11 A* é constituída por 16 alunos, dois do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Os alunos do ano 12 que participaram neste estudo encontram-se, na sua totalidade, a realizar o GCSE de História, sendo este o segundo ano de frequência desta disciplina²⁸⁸, como opcional. Estes alunos são aqui denominados de *12 A*. A turma *12 A* é constituída por 24 alunos, sendo 15 do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Assim, como já foi dito, foram entrevistados neste estudo os docentes de História e Religião da *Escola A*. De salientar que todos estes docentes são membros permanentes desta escola, para além de serem especialistas nas áreas em que lecionam. Paralelamente, foi ainda entrevistada a docente que coordena o projeto *Shared Education* nesta escola. Esta docente é professora de Educação Física e tem um papel importantíssimo na comunidade escolar, uma vez que é responsável pelo trabalho com os alunos de uma escola protestante, justamente, com a *Escola B* aqui em análise.

A seguinte tabela simplifica a informação relativa aos docentes entrevistados neste estudo, nomeadamente no que diz respeito ao seu posto e aos anos de experiência letiva. Paralelamente, é também identificado o nome de código atribuído a cada docente, neste estudo.

Posto na <i>Escola A</i>	Anos de experiência letiva	Código de identificação
Diretora do Departamento de História	37	A1
Professor de História	14	A2
Diretora do Departamento de Religião	23	A3
Professora de Religião	31	A4
Professora de Religião	14	A5

²⁸⁷ Turma denominada de *11 A*.

²⁸⁸ Isso significa que estes estudantes já estudaram a Opção 5 “Changing Relationships: Britain, Northern Ireland and The Republic of Ireland 1965-1985”, do GCSE de História.

Professora de Educação Física e Coordenadora do programa <i>Shared Education</i>	16	A6
---	----	----

Tabela n.º 1: Identificação dos docentes entrevistados na *Escola A*.

De salientar que todos estes docentes dão aulas a todos os níveis de ensino, isto é, desde o *Key Stage 3* até ao *Key Stage 5*.

Convém ainda referir que foi pedido a mais três professores, incluindo dois pertencentes à direção da escola, que respondessem a esta entrevista por carta. Porém, e apesar de terem aceitado participar neste estudo, as entrevistas nunca chegaram a ser devolvidas. Acredita-se que, talvez, por uma questão de gentileza e educação, os professores em questão aceitaram participar no estudo, mas não se sentiram totalmente confiantes em responder às perguntas colocadas. Desta forma, achou-se por bem não insistir nem pressionar estes três docentes, uma vez que, como já se referiu, falar abertamente sobre os *The Troubles* é ainda muito difícil para muitos cidadãos Norte-Irlandeses.

4.3.2. *Escola B*

A *Escola B* é uma *Controlled School*, isto é, uma escola protestante. A *Escola B* combina a vertente *Grammar* com a vertente *Secondary*²⁸⁹ e possui cerca de 800 alunos e 50 funcionários²⁹⁰, sendo o número de alunos e *staff* visivelmente inferior ao da *Escola A*. Também a *Escola B* tem alunos que frequentam o ensino desde o ano 8 (*year 8*) até ao último ano do ensino secundário da Irlanda do Norte, isto é, ano 14 (*year 14*).

À semelhança da escola católica já analisada, também a *Escola B* divide os seus alunos em três níveis: baixo, médio e alto, (*low band*, *middle band* e *high band*). Ao contrário da *Escola A*, a *Escola B* possui apenas um horário. Assim, cada aula tem uma duração de 50 minutos, estando o dia igualmente dividido em seis períodos letivos. Esta escola possui dois professores de História permanentes e especializados na área. À semelhança da *Escola A*, também professores de outras áreas acabam por lecionar História, quando assim há necessidade. Na *Escola B*, os alunos do ano 8 e do ano 10 frequentam a disciplina de

²⁸⁹ *Combined Grammar and Secondary School*.

²⁹⁰ O número exato de docentes é desconhecido.

História dois períodos por semana, enquanto os alunos do ano 9 frequentam esta disciplina três vezes por semana. Comparativamente à carga horária da disciplina de Inglês, entre os anos 8 e 10²⁹¹, os alunos possuem quatro a cinco tempos de Inglês, com a duração de 50 minutos por semana. No que diz respeito à disciplina de História como opção nos anos 11, 12, 13 e 14, isto é, com vista à realização dos *GCSE* e dos *A Level*, os estudantes frequentam as aulas de História três vezes por semana, também em tempos de 50 minutos.

Também nesta escola se optou por trabalhar com alunos do ano 11 e do ano 12, para assim se recolher dados provenientes de estudantes a frequentarem o mesmo nível de ensino em relação à *Escola A*, e manter uma uniformidade desejável relativamente ao nível cognitivo dos participantes deste estudo. Assim, a turma do ano 11 onde foi aplicado o inquérito por questionário, 11 *B*²⁹², possui 22 alunos, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Já a turma do ano 12, isto é, 12 *B*²⁹³, é formada por 18 estudantes, sete do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É importante salientar que estes alunos também se encontram a frequentar as aulas de História, de forma a realizarem a segunda parte do GCSE de História.

Já os docentes entrevistados pertencem apenas à disciplina de História. A tabela seguinte sintetiza a informação relativa aos professores participantes nesta investigação, na *Escola B*.

Posto na <i>Escola B</i>	Anos de experiência letiva	Código de identificação
Diretora da Escola	24	B1
Professor de História	<i>Não fornecido</i>	B2
Professora de História substituta ²⁹⁴	5	B3

Tabela n.º 2: Identificação dos docentes entrevistados na *Escola B*.

Também os docentes da *Escola B* dão aulas a todos os níveis de ensino, isto é, desde o *Key Stage 3* até ao *Key Stage 5*.

²⁹¹ Ano 8, 9 e 10: denominados de *Junior School*.

²⁹² Turma denominada de 11 *B*.

²⁹³ Turma denominada de 12 *B*.

²⁹⁴ Esta docente lecionou História na *Escola B* durante o ano letivo 2017/2018, uma vez que esteve a fazer a licença de maternidade da Diretora do Departamento de História.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados é uma das fases mais importantes numa investigação, uma vez que se apresenta como um complemento à recolha bibliográfica. Assim, R. Quivy e L. Campenhoudt (2008), afirmam que a recolha de dados “(...) constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra.” (p. 183). No entanto, segundo os mesmos autores, é necessário ter certos cuidados na produção dos instrumentos de recolha de dados, uma vez que queremos que todos os participantes no estudo compreendam da mesma forma as perguntas colocadas e, assim, evitar interpretações desiguais, ou seja, “É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 181). Isto porque são as perguntas que colocamos nos instrumentos de recolha de dados que vão determinar as informações que serão obtidas através dos mesmos, como explicam Quivy e Campenhoudt (2008).

Assim, é preciso ter em atenção aos instrumentos de recolha de dados selecionados, uma vez que os mesmos vão influenciar os resultados da investigação. Portanto, é necessário ter uma visão geral e precisa da informação que se pretende obter com os métodos de recolha de dados e mais especificamente, com as perguntas que são colocadas nos instrumentos de recolha de dados, como explicam os mesmos autores.

Neste sentido, após a produção do projeto de apresentação e a definição dos métodos de recolha de dados, os mesmos foram analisados por três colegas docentes, Norte-Irlandeses e a lecionar na Irlanda do Norte. Esta análise tinha como objetivo averiguar se os documentos produzidos se encontravam “politicamente corretos”, no contexto desta Província, uma vez que se pretendia que os mesmos fossem os mais neutrais possíveis e que não ofendessem, de alguma forma, o *ethos* das escolas que se pretendia estudar²⁹⁵.

²⁹⁵ Uma das salvaguardas feitas por um dos colegas foi o facto de se utilizar o termo *História Nacional*, na apresentação do projeto elaborado para entregar nas duas escolas em estudo. Na perspetiva da comunidade protestante, o termo Nacional refere-se à fação católica que lutava pela união das duas Irlandas. Neste sentido, e após este reparo, optou-se por utilizar o termo *História Local*, de forma a não ferir suscetibilidades e evitar interpretações erradas.

4.4.1. Instrumentos de recolha de dados

De forma a recolher os dados necessários à presente investigação, foram criados dois instrumentos de recolha de dados. O primeiro instrumento é uma entrevista por carta²⁹⁶ que foi aplicada apenas aos docentes de História e de Religião das duas escolas em estudo²⁹⁷. O segundo instrumento criado e aplicado é um inquérito por questionário com respostas abertas que foi aplicado aos alunos dos anos 11 e 12 da *Escola A* e da *Escola B*. Relativamente ao instrumento de recolha de dados aplicado junto dos alunos, é importante referir que a ideia original era fazer um *focus group*²⁹⁸ com cerca de seis alunos em cada escola. Contudo, surgiram algumas contrariedades que impossibilitaram a aplicação desta metodologia, nomeadamente, a permissão por escrito dos pais e encarregados de educação. Uma vez que o *focus group* pressupõe que haja, pelo menos, a gravação áudio, tornava-se imperativo que os encarregados de educação dessem permissão para os seus educandos participarem neste estudo. Uma vez que estamos a tratar um tópico controverso e delicado e que, não é, na maioria das vezes, bem aceite pela comunidade, optou-se por se aplicar um instrumento de recolha de dados onde não fosse necessária a autorização dos pais e dos encarregados de educação²⁹⁹. Para além disso, no contexto da Irlanda do Norte, a maioria das pessoas não fala abertamente sobre os *The Troubles*, uma vez que existe ainda o medo de abordar uma questão sensível, principalmente quando os indivíduos desconhecem as ideologias religiosas e políticas dos seus interlocutores. Existe ainda uma certa desconfiança em relação a pessoas de que se desconhece a religião praticada ou as ideologias políticas, especialmente quando se trata de desconhecidos ou de pessoas com

²⁹⁶ Enviada via e-mail.

²⁹⁷ Primordialmente, pretendia-se aplicar a entrevista apenas aos docentes de História e a um membro da direção de cada escola presente neste estudo. Paralelamente, intencionava-se aplicar um inquérito fechado a todos os docentes das duas escolas. Contudo, por uma questão de logística e tempo, decidiu-se rejeitar o inquérito fechado e alargar a entrevista por carta também aos docentes de Religião, por ser uma disciplina tão importante para as escolas da Irlanda do Norte.

²⁹⁸ Com alunos a frequentarem o ano 11, 12, 13 e 14.

²⁹⁹ Sabe-se que quando as escolas pedem a permissão dos pais e encarregados de educação para que os estudantes participem no programa *Shared Education*, muitos são os encarregados de educação que não deixam os seus educandos participar neste programa do Governo da Irlanda do Norte. Foi, pois, por se ter acesso a esta informação (por conselho de um profissional de uma das escolas) que se optou por aplicar um instrumento de recolha de dados que não exigisse a autorização prévia dos pais e encarregados de educação dos alunos participantes neste estudo.

pouca familiaridade^{300/301}. Keith Barton e Alan McCully abordam exatamente esta questão num dos seus artigos, ao afirmarem:

“A potential disadvantage of using interviews as a way of gaining insight into students’ thinking derives from the ‘culture of politeness’ that operated in most public settings in Northern Ireland. Because it is usually not possible to determine quickly the political position or religious membership of strangers, discussion of controversial issues in potentially mixed company is often tacitly avoided.” (Barton, & McCully, 2005, p. 92).

Os autores asseguram, ainda, que os alunos poderão discutir mais abertamente estas questões sensíveis se as mesmas forem levadas a cabo em ambientes diferentes. Considerou-se, portanto, o inquérito por questionário aberto e anónimo como uma alternativa mais apropriada, ao contexto das duas escolas aqui em estudo.

Assim, o inquérito por questionário coloca a um grupo de pessoas um conjunto de questões relativas à:

“situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 188)

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2008), os inquéritos por questionário são muito mais complexos e completos que sondagens, pois fornecem informações muito mais detalhadas do que as perguntas fechadas das sondagens.

Nesta investigação, optou-se pela “administração direta” destes questionários, uma vez que são os próprios alunos inquiridos que preenchem o questionário. Paralelamente, o questionário aplicado aos estudantes na *Escola A* e na *Escola B*³⁰² caracteriza-se pelas suas respostas abertas, já que se esperava que os estudantes inquiridos respondessem às perguntas colocadas e que fundamentassem as suas opiniões.

Este inquérito por questionário aberto começa por informar os estudantes participantes nesta investigação que todas as suas respostas são confidenciais e que o resultado desta

³⁰⁰ Como professora estrangeira numa escola católica, frequentada essencialmente por alunos católicos, foram inúmeras as vezes em que fui questionada sobre a minha religião e sobre a minha ideologia política, mais especificamente, se sou ou não apoianta do partido *Sinn Féin*.

³⁰¹ No contexto desta investigação, esta realidade é especialmente evidente em alunos que residem em áreas mais afastadas do centro da vila, ou seja, no campo (*country*).

³⁰² Ver Anexo 3.

investigação tem como objetivo único a investigação académica. Para além disso, os estudantes são igualmente informados que os seus pareceres são importantes para esta investigação e, por isso, queremos saber a sua opinião. Os estudantes são também informados do nome da investigadora que está a conduzir este estudo, bem como a Universidade onde este estudo foi realizado. Posteriormente, os alunos são confrontados com nove questões sobre os *The Troubles* e o seu ensino, como se pode verificar nas alíneas seguintes:

- | | |
|---|---|
| 1) O que é que sabes sobre os <i>The Troubles</i> ? | 6) Gostarias de saber mais sobre os <i>The Troubles</i> ? Justifica. |
| 2) Quando é que foi a primeira vez que ouviste falar sobre os <i>The Troubles</i> ? | 7) Quando é que gostarias de começar a aprender sobre os <i>The Troubles</i> (ano 8, 9, 10, 11 ou 12). Justifica. |
| 3) Falas sobre os <i>The Troubles</i> com os teus amigos e família? Justifica. | 8) Qual é o período mais importante para a História da Irlanda do Norte? <i>The Famine</i> , <i>The Easter Rising</i> , <i>The Partiton of Ireland</i> ou os <i>The Troubles</i> ? Justifica. |
| 4) Consideras que estudar os <i>The Troubles</i> , nas aulas de História, ajuda-te a compreender a História nacional, o teu passado? Justifica. | 9) Na tua opinião, qual é o passado mais doloroso para a Irlanda do Norte? <i>The Famine</i> ou <i>The Troubles</i> ? Justifica. |
| 5) Pensas que as aulas de História são o melhor sítio para aprender os <i>The Troubles</i> ? Justifica. | |

Desta forma, estas nove perguntas têm como objetivo saber se os alunos sabem o que são os *The Troubles*, (por exemplo, quando é que decorreram, quais as partes envolvidas neste conflito, as razões por detrás deste confronto, etc.), se este é um tópico presente nas suas conversas mais informais, qual a opinião dos estudantes relativamente ao ensino dos *The Troubles* nas aulas de História e, pretende-se ainda compreender qual a importância dada a este tópico, tendo em conta outros acontecimentos históricos tão importantes para a História da Irlanda.

Assim, à partida, sendo este um tópico tão delicado entre a população da Irlanda do Norte, espera-se averiguar o que pensam os jovens sobre esta questão e se as ideias dos alunos da *Escola A* divergem muito das ideias dos alunos da *Escola B* relativamente aos *The Troubles*, ao seu ensino e à sua importância na História da ilha Irlandesa.

No que diz respeito à entrevista por carta, este é um método útil na recolha de dados, uma vez que torna possível fazer uma análise das ideias dos entrevistados, ao mesmo tempo que dá tempo suficiente aos entrevistados para pensar e responder às questões colocadas, com o mínimo de pressão possível. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), as vantagens de realizar entrevistas são as seguintes:

- “O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.
- A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 194).

A entrevista feita aos professores de História e de Religião na *Escola A* e na *Escola B* foi aplicada em forma de entrevista por carta³⁰³, para que assim os entrevistados pudessem responder às questões ao seu ritmo, sem pressões e sem se correr o risco de os participantes se sentirem constrangidos em responder pessoalmente a algumas perguntas colocadas. Como já foi referido, falar abertamente sobre a questão dos *The Troubles* ainda não é fácil para os Norte-Irlandeses e, por isso, tornou-se essencial adaptar os métodos de recolha de dados à realidade desta Província.

Assim, ao longo das questões presentes neste instrumento de recolha de dados³⁰⁴, os docentes têm a oportunidade de expressar a sua opinião relativamente ao currículo de História, bem como, relativamente aos tópicos de História ensinados aos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória e após o ensino obrigatório. Relativamente aos professores de Religião, procura-se apurar o seu conhecimento ao nível do currículo de História, bem como a sua opinião em relação aos tópicos ensinados, destacando o ensino dos *The Troubles*. Ao responderem a esta entrevista, os professores de Religião fornecem uma perspectiva diferente, ao mesmo tempo que produzem novas pistas para esta investigação.

Nesta entrevista por carta, os professores de História e de Religião são questionados em relação ao currículo de História na Irlanda do Norte, bem como à presença do tópico *The Troubles* neste currículo, ou seja:

- | | |
|---|--|
| 1) Concorda com o presente currículo de História nas escolas secundárias na Irlanda do Norte? | 2) Concorda com os tópicos relativos à História da Irlanda do Norte que os |
|---|--|

³⁰³ As entrevistas não foram recolhidas na hora. Os professores dispuseram de uma semana para responder a esta entrevista.

³⁰⁴ Ver Anexo 4.

- | | |
|--|---|
| alunos estão a aprender no KS3 e no KS4? | e 2007 no currículo de História do KS3? |
| 3) Considera que as escolas deveriam ter mais autonomia para escolher os tópicos de História a ensinar aos seus alunos? | 7) Acredita que os alunos têm de aprender sobre a sua História, mesmo que esta seja “dolorosa”? |
| 4) Gostaria de ver um currículo mais estruturado com todos os tópicos, objetivos e recursos a utilizar na sala de aula, como se observa em alguns países Europeus? | 8) Acredita que os alunos devem aprender os <i>The Troubles</i> apenas no KS5, ou seja, nos anos 13 e 14? |
| 5) Defende que a disciplina de História deveria ser obrigatória em todos os níveis de ensino? | 9) Acredita que aprender sobre os <i>The Troubles</i> na escola, nas aulas de História, ajuda os alunos a compreender a sua História e o seu passado? |
| 6) Incluiria os acontecimentos político-religiosos ocorridos entre 1969 | 10) Acredita que ao se ensinar os <i>The Troubles</i> se está a melhorar as relações entre as duas comunidades na Irlanda do Norte? |

4.4.2. Análise de Conteúdo

Como já foi dito, esta investigação tem por base uma recolha de dados qualitativa e, por isso, considera-se que a análise de conteúdo é o método mais adequado para a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Para Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2008) “a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas.” (p. 226). Ainda segundo os mesmos autores, esta forma de análise dos dados apresenta-se uma mais-valia na investigação social, uma vez que permite a análise e interpretação da informação que se apresenta “com um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227), o que vai ao encontro dos dados recolhidos na presente investigação. Já para Laurence Bardin, a análise de conteúdo trabalha a palavra, “a prática da língua realizada por emissores identificáveis”, ao mesmo tempo que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, pp. 43-44). Paralelamente, para Manuela Esteves, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas de forma a tratar a informação recolhida no âmbito de uma investigação (Esteves, 2006). Assim, a análise de conteúdo, “mais do que simplesmente descritiva e

atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto presentes como latentes na comunicação” (Esteves, 2006, p. 108). Assim, análise de conteúdo pode ser utilizada para o estudo de diversas questões mas, para a investigação em desenvolvimento, destacam-se as seguintes áreas e a análise de conteúdo é a estratégia de análise e interpretação mais benéfica: “a análise de ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação”; e para “a reconstituição de realidades passadas não materiais: mentalidades, sensibilidades” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 230). Já Laurence Bardin diz-nos que é necessário tratar a informação de forma a que esta seja acessível e manejável, “de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (...)” (Bardin, 1977, p. 52).

Na presente investigação, optou-se por adotar a análise de conteúdo de tipo temática ou categorial³⁰⁵, uma vez que os métodos de recolha de dados aplicados nesta investigação baseiam-se no questionário com perguntas abertas, em que os dados adquiridos são agrupados segundo procedimentos abertos ou exploratórios e onde “as categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material. Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” (Esteves, 2006, p. 110). Laurence Bardin afirma que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105). Assim, o tema como unidade de registo vai ao encontro dos dados recolhidos neste estudo, uma vez que o tema:

“(...) é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de teses, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (Bardin, 1977, p. 106).

Paralelamente, considera-se igualmente relevante proceder à quantificação de ocorrências³⁰⁶, especialmente quando se está a comparar os dados obtidos em duas escolas diferentes, onde os alunos são educados segundo *ethos* religiosos diferentes, para além de

³⁰⁵ A categorização é, segundo Manuela Esteves, “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109).

³⁰⁶ Unidades de enumeração.

provirem de contextos culturais também díspares. O mesmo acontece em relação aos docentes, uma vez que também estes são influenciados pelo contexto em que ensinam, pela sua cultura e pela religião que praticam, um fator muito importante no contexto da Irlanda do Norte.

4.5. Questões éticas

O presente estudo respeita as questões éticas relativas à investigação em Ciências Sociais, na área educacional. Por ética entende-se “a ciência que estuda a conduta moral ou a disciplina que trata da avaliação e justificação das normas e padrões de comportamento pessoal e interpessoal” (Karhausen, 1987, citado por Ferreira, 2013, p. 169). Uma vez que este estudo se centra na área educacional, onde se trabalha com alunos e professores, é extremamente importante assegurar o anonimato dos participantes, ao mesmo tempo que se respeita a confidencialidade da informação recolhida, através das entrevistas por carta e dos inquéritos por questionário. Desta forma, as duas escolas participantes neste estudo possuem nomes fictícios, à semelhança da vila onde estas duas instituições de ensino se localizam. Estas designações fictícias têm em vista a proteção da identidade destas instituições, e assim respeitar o anonimato e a confidencialidade exigidos num estudo desta natureza.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen, nas investigações com sujeitos humanos é necessário “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra a qualquer espécie de danos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Foi por estas razões que se criou um documento, em inglês, que apresentasse o propósito e os objetivos desta investigação, assim como os métodos de recolha de dados a utilizar juntos dos alunos e dos professores. Paralelamente, foi solicitado que as direções das duas escolas em estudo dessem a sua permissão, por escrito, para assim haver um documento que oficializasse a autorização do estudo. Ou seja, procurou-se ter um “consentimento informado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75), por parte das duas escolas. Assim, segundo os mesmos autores, existe ainda um conjunto de critérios que qualquer investigador deve seguir, especialmente quando existe a recolha de dados provenientes de terceiros:

“1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. (...).

2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente. (...) Os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos.
3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e devem respeitá-lo até à conclusão do estudo. (...).
4. Seja autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar (...). (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77)”

Estes princípios éticos são meticulosamente seguidos nesta investigação. Desde o primeiro encontro com as direções das *Escolas A e B* que se tem apostado na honestidade e no respeito de parte a parte. Ambas as direções foram informadas que qualquer pergunta presente nas entrevistas por carta ou nos inquéritos por questionário, que fosse contra o *ethos* da escola ou que, de alguma forma pudesse causar qualquer tipo de constrangimento, seria imediatamente retirada dos instrumentos de recolha de dados. Acima de tudo, procurou-se sempre respeitar as duas escolas participantes, (direção, funcionários e alunos), assim como seguir o caminho mais claro possível para que qualquer tipo de entrave a esta investigação fosse evitado. Tornou-se essencial adaptar a investigação ao contexto da Irlanda do Norte e às suas especificidades, tendo em conta o passado violento, cujas sequelas são ainda visíveis na presente sociedade. Acima de tudo, foi essencial mostrar aos intervenientes nesta investigação que as suas opiniões, autoridade e disponibilidade são extremamente importantes para a execução deste estudo e que, por isso, a partilha de testemunhos é essencial. Qualquer alteração no plano de trabalho foi, previamente, comunicada à direção das escolas, de forma a que estas aprovassem o novo rumo, no processo de recolha de dados. Marcos Ferreira refere no seu artigo, “A ética da investigação em ciências sociais” (2013), o guia de boas práticas para a investigação em Ciências Sociais, presente no documento *Research ethics framework*, publicado em 2005. Segundo este guia, o investigador deve ter presente princípios como a honestidade, a integridade, e a responsabilidade. Paralelamente, o estudo tem de primar pela qualidade³⁰⁷. Ora, estes princípios reforçam as ideias já expressas por Bogdan e Biklen (1994), e que guiam a presente investigação desde o seu começo, uma vez que se pretende obter os melhores resultados possíveis, com um nível de qualidade excelente.

³⁰⁷ *Research ethics framework*, 2005, citado por Ferreira, 2013, p. 185.

Assim, é extremamente importante referir que não se pretende, nesta investigação, apontar o dedo a nenhuma das instituições de ensino participante, nem julgar as suas opções educacionais relativamente ao ensino dos *The Troubles* na disciplina de História. Pretende-se averiguar como é que os alunos aprendem este tópico tão importante, bem como, a forma como este tema é trabalhado ao longo das aulas de História.

4.6. Problemas de Investigação

Uma das maiores dificuldades encontradas no decorrer desta investigação foi o acesso a documentação relativa ao sistema de ensino Norte-Irlandês. Um dos documentos mais difíceis de localizar ao longo desta investigação foi a reforma curricular de 1989, *Education Reform Order, (ERO)*. Este documento, extremamente importante para a compreensão do sistema de ensino da Irlanda do Norte, não se encontra disponível *online*, tendo a sua localização demorado mais de seis meses. Por fim, foi possível ter acesso esta reforma curricular no *Public Record Office Northern Ireland, (PRONI)*, onde sob um sistema de alta segurança foi possível ler este documento. Após esta visita, ao *Public Record Office Northern Ireland (PRONI)*, muitas outras foram feitas de forma a consultar os vários documentos que regularam o sistema de ensino da Irlanda do Norte desde o início do século XX.

Paralelamente, outra dificuldade recorrente ao longo desta investigação foi o facto de a população ainda se sentir ainda um pouco intimidada a falar abertamente sobre os *The Troubles*, facto que acabou por fazer com que se optasse por estratégias diferentes para a recolha de dados, junto dos alunos.

Capítulo 5: O ensino e aprendizagem dos *The Troubles*, na Irlanda do Norte – estudo de caso

5.1. *Maintained e Controlled Schools*, na região de Mid Ulster, Irlanda do Norte - breves considerações

Para que seja possível averiguar se as escolas em análise ensinam o tópico de *The Troubles* e como o ensinam aos seus alunos, torna-se necessário analisar os seus programas de estudo, manuais escolares, materiais de apoio e testes de avaliação.

Como já foi dito anteriormente, a disciplina de História é apenas obrigatória durante o KS3, passando a ser opcional no KS4 e no KS5³⁰⁸. Assim, na *Escola A* e na *Escola B*, durante os anos 8, 9 e 10, os alunos estudam um conjunto de tópicos que abordam desde a História local à História internacional, analisando diversos períodos históricos, mais especificamente, as épocas Medieval, Moderna e Contemporânea.

Antes de se passar à análise dos programas de estudo das duas escolas, convém referir que, no total, os alunos das escolas Norte-Irlandesas, frequentam o ensino, normalmente, durante 41 semanas, sendo esta a duração de um ano letivo normal.

5.2. *Maintained School – Escola A*

Quando analisamos o programa de estudos da disciplina de História nesta escola, é possível verificar que os alunos iniciam o estudo desta disciplina, no ano 8, com a Unidade: *What is History overview*, onde os alunos são introduzidos no estudo da ciência histórica, isto é:

“The purpose of this unit is to introduce the pupils to the study of the past and the skills of the historian. It will build on prior knowledge of the pupils who may have studied different aspects of history at KS2. It will extend this knowledge and understanding of history by exploring the craft of the historian and the skills he uses. There will also be opportunities to investigate significant people in history and why the pupils feel it is an important subject to study. This foundation unit will be extended and developed each year throughout the key stage.³⁰⁹”

Assim, a segunda Unidade estudada no ano 8 intitula-se *What is History* e é a continuação da Unidade 1, ou seja, os estudantes desenvolvem a sua compreensão do que é a História,

³⁰⁸ Também designado de *Post 16 Courses*.

³⁰⁹ Plano de estudos da *Escola A*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.

passando a estar familiarizados com a terminologia histórica, ao mesmo tempo que desenvolvem o seu sentido de tempo. Para além disso, os alunos estudam a sua própria História, construindo assim a sua perceção de como uma pessoa se pode tornar importante para a História, (Unidade 3 *Who am I?*). Finalmente, e como é possível ler no plano em análise, “throughout this unit, pupils will develop their historical skills”, ao mesmo tempo que aprendem como é que estas competências podem ser transferidas para outras áreas. Nesta unidade, as questões-chave apresentadas são: O que é a História? Como é que a nossa História tem moldado as nossas vidas e as dos outros? Quais são os conceitos chave em História? Quais são as competências transversais ao currículo, que podemos desenvolver em História?³¹⁰ Durante o ano 8, os alunos estudam 16 unidades, seguindo a seguinte cronologia:

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚ- MERO DE AULAS
Unidade 1: What is History? Overview	2-3 aulas
Unidade 2: What is History?	8 semanas
Unidade 3: Who am I?	6 semanas
Unidade 4: Who were the Normans?	6 aulas
Unidade 5: The Normans take control	_311
Unidade 6: The Normans keep control	-
Unidade 7: Castles	-
Unidade 8: Why did the Normans invade Ireland?	-
Unidade 9: What were people in the past really like?	-
Unidade 10: John de Courcy	-
Unidade 11: How did life in Ireland change between 1169-1500?	-
Unidade 12: Who was who in Medieval Ireland?	-
Unidade 13: Health and Medicine in the Middle Ages	-
Unidade 14: Arrival of the Normans seen as a long term consequence	-
Unidade 15: Making a flier for Carrickfergus castle	-
Unidade 16: What have you learned so far in year 8?	-

Tabela n.º 3: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola A*, ano 8.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola A*, ano 8, disciplina de História, 2016-2017.

³¹⁰ Plano de estudos da *Escola A*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.

³¹¹ Informação não disponibilizada

Ao longo destas Unidades de Trabalho, os alunos desenvolvem um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permite dar resposta às seguintes questões-chave: Porque é que tenho de aprender História? Qual é a importância da História, no meu mundo? Qual é a minha História pessoal? Como é que eu descubro o passado? Quais são as minhas fontes e evidências? Quem é que influenciou o que sou hoje? O que é que eu aprendi na escola primária? Fazer História (fontes, a.C. e d.C.); porque é que os Normandos vieram para a Irlanda (causas a longo termo); como é que os Normandos ganharam controlo da Inglaterra antes de virem para a Irlanda? A) Castelos B) Sistema Feudal; porque é que os Normandos vieram para a Irlanda (causas a curto prazo); como é que a chegada dos Normandos influenciou a identidade, a cultura e o estilo de vida? Como é que os padrões de saúde mudaram desde a Peste Negra? Porque é que a chegada dos Normandos à Irlanda é vista como uma consequência a longo prazo da divisão da Irlanda (*Partition of Ireland*)? O que é que aprendi durante o ano 8?

Aqui é dada especial atenção a um conjunto de Unidades de Trabalho, na *Escola A*, por se considerar que estes tópicos contribuíram, de alguma forma, para o início do que viria a ser conhecido, mais tarde, pelo período *The Troubles*, nomeadamente: Quem são os Normandos? Porque é que os Normandos invadiram a Irlanda? Como é que a vida na Irlanda mudou entre 1169 e 1500? E finalmente, a chegada dos Normandos e consequências a longo prazo. Os alunos estudam ainda a Unidade: Quem são os Normandos? - Aqui, os alunos adquirem um conjunto de conhecimentos que lhes permite compreender como é que um evento-chave do passado moldou e influenciou a vida da população de uma determinada área. Os alunos compreenderem como é que o trono de Inglaterra foi capturado em 1066, para além disso, os estudantes estudam também como é que as fontes históricas providenciam uma compreensão mais estruturada e sólida do passado e, ao mesmo tempo, os estudantes ficam mais conscientes do papel de certos indivíduos, como William da Normandia no desenvolvimento dos eventos que marcaram 1066. Assim, este plano foca-se na invasão da Inglaterra pelos Normandos, desenvolvendo as competências históricas dos alunos. Nesta unidade, as questões-chave colocadas são: Quem eram os Normandos? Porque é que estes invadiram a Inglaterra? Como é que foi estabelecido controlo? Como é que eles mudaram a sociedade?³¹² Já na Unidade 8: Porque é que os Normandos invadiram a Irlanda, os alunos estudam ainda o estabelecimento dos Normandos, dando especial ênfase aos castelos que estes habitaram e construíram. Nesta unidade, os

³¹² Plano de estudos da *Escola A*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

objetivos são: os alunos estudam a forma como William e os Normandos se fixaram na Inglaterra, a forma como William ultrapassou os seus problemas iniciais, a importância da construção de castelos, de como estes se foram desenvolvendo ao longo do tempo e de como estes foram extremamente importantes para a proteção dos conquistadores Normandos. Para além disso, os alunos investigam ainda as diferentes armas usadas, vantagens e desvantagens das mesmas, o impacto dos Normandos no estilo de vida da Inglaterra, o sistema Feudal, o livro *Domesday*,³¹³ entre outros. Ainda na Unidade 8, porque é que os Normandos invadiram a Irlanda? - Os alunos analisam fontes históricas onde podem escrutinar as razões que levaram os Normandos a invadir a Irlanda em 1169, por exemplo, razões militares, políticas, económicas, pessoais, entre outros. Para além disso, os estudantes exploram também como é que era a Irlanda antes da invasão Normanda, os principais eventos relativos à invasão Normanda, o papel de certas personagens históricas neste acontecimento, como *Dermot McMurrough*, *Tiernan O'Rourke* e *Rory O'Connor*. Finalmente, os estudantes analisam o que as pessoas pensam dos Normandos hoje em dia, reconhecendo que existem várias opiniões sobre este assunto. Já na Unidade 11: Como é que a vida mudou na Irlanda entre 1169 e 1500? - São analisadas as mudanças governamentais, económicas, sociais, religiosas, bem como as mudanças ocorridas na saúde, nas relações internacionais, no papel da mulher e na escravatura. Para além disso, são também estudados os benefícios trazidos pelos Normandos para a Irlanda, como a estrutura governamental, nas leis, agricultura, arquitetura e cultura. Os alunos estudam ainda como é que os Irlandeses nativos (Gaélicos) se sentiram em relação ao povo normando, como é que a invasão normanda influenciou a identidade, cultura e estilo de vida da população, e ainda, as mudanças instauradas pelos Normandos e que ainda hoje se fazem sentir na Irlanda. Finalmente, na Unidade 14: A chegada dos Normandos vista como uma consequência a longo prazo, mais especificamente, como é que esta invasão é tida como uma consequência da divisão da Irlanda³¹⁴, no século XX. No estudo deste tópico, os estudantes analisam as diferentes perspetivas relativas à invasão Normanda, desde o ponto de

³¹³ “The Domesday Book - compiled in 1085-6 – (...). It is our earliest public record, the foundation document of the national archives and a legal document that is still valid as evidence of title to land.

Based on the Domesday survey of 1085-6, which was drawn up on the orders of King William I, it describes in remarkable detail, the landholdings and resources of late 11th-century England, demonstrating the power of the government machine in the first century of the new Millennium, and its deep thirst for information.” http://www.bbc.co.uk/history/british/normans/doomsday_01.shtml. Consultado a 8.01.2017.

³¹⁴ *Partition of Ireland*.

vista dos nativos Irlandeses à perspetiva Normanda, o legado Normando, o que foi deixado, de valor, pelos Normandos e, finalmente, como é que alguns nativos irlandeses beneficiaram com a invasão Normanda³¹⁵.

Relativamente aos manuais e sebatas usadas pelos alunos aquando do estudo destes tópicos, é importante referir que a *Escola A*, não centra a sua prática letiva apenas em um manual escolar. Nesta escola, e à semelhança de outras escolas da Irlanda do Norte, os professores utilizam diversos livros para trabalhar os tópicos com os seus alunos. Para além disso, há manuais mais específicos para os alunos pertencentes à banda baixa (*low band*), por apresentarem um conteúdo mais simples, para uma fácil compreensão. Assim, são usados os seguintes recursos pela *Escola A*: “What is History? – Historical Skills Information and Activity Worksheets Booklet”³¹⁶, “The Middle Ages”³¹⁷ e “Ireland 1169-1500”³¹⁸, “The Medieval Realms”³¹⁹, “The Normans come to Ireland”³²⁰ e “The Coming of the Normans, The Normans in Britain, The Normans in Ireland”³²¹. O primeiro recurso citado, que dá a conhecer aos alunos o propósito da História, pretende explicar o que é a História, demonstrando que a História somos nós e tudo o que está à nossa volta, como edifícios, músicas, roupas, entre outros. Para além disso, o manual indica também a forma como a História pode ser estudada, através de Regiões Geográficas, (por exemplo, História da Europa), períodos históricos, (como, História Moderna), disciplinas (como por exemplo, História da Arte) ou áreas específicas de estudo (como História Política). São, ainda, apresentadas aos alunos as seis questões-chave a serem colocadas em História: Quem, Onde, O quê, Quando, Como e Porquê, o trabalho de um Historiador, evidências e fontes, tipos de fontes, fontes primárias e fontes secundárias, cronologia e barras cronológicas, palavras que descrevem o passado (século, década...), e diferentes exercícios que obriga os alunos a aplicarem os conhecimentos adquiridos ao longo desta seбата. Este é um livro relativamente simples de ler e perceber, sendo escrito de forma a simplificar um

³¹⁵ Plano de estudos da *Escola A*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 8, 11 e 14.

³¹⁶ *What is History? – Historical Skills Information and Activity Worksheets Booklet*. Seбата criada pela *Escola A*, através da compilação de diversos recursos, alguns provenientes do website: Historyonthenet.com.

³¹⁷ Gormley & Johnston, (2009). *The Middle Ages*. Colourpoint Books: Newtownards. Este é um livro estudado apenas por alunos pertencentes à chamada “low band”. Este manual é acompanhado por fichas de atividades que visa a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

³¹⁸ Dean, Stafford & Thompson, (2007). *Ireland 1169-1500*. Hodder Murray: London.

³¹⁹ Reynoldson, (1994). *The Medieval Realms*. Heinemann: Oxford.

³²⁰ Seбата criada pela *Escola A*.

³²¹ Gillespie, (2000). *The Coming of the Normans, The Normans in Britain, The Normans in Ireland - Workbooks*. Colourprint: Newtownards.

conjunto de informações para um público-alvo muito jovem, ou seja, alunos que acabaram de sair da escola primária e que estão a estudar a disciplina de História, pela primeira vez, como uma disciplina isolada. Esta sebenta apresenta um aspeto gráfico simples, possuindo algumas imagens que ajudam os alunos a perceber a informação tratada.

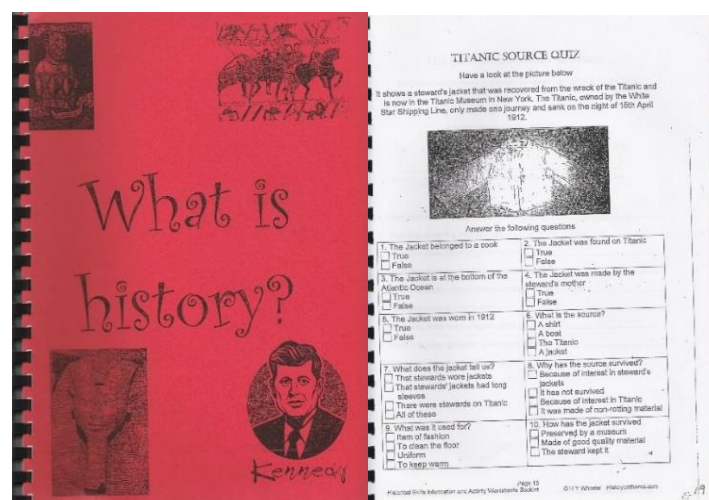


Imagem n.º 15: Sebenta escolar “What is History?”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Já a segunda obra aqui referida, “The Middle Ages”, é um livro que trata o “(...) impact of the Normans on Europe and the British Isles, with special reference to Ireland”³²². Este livro é usado pelas turmas da banda baixa, por ser um livro simples e de fácil leitura. Assim, este manual escolar encontra-se dividido em três partes. Na primeira é estudada a conquista feita pelos Normandos, sendo abordadas questões como: quem eram os Normandos, de onde é que os Normandos surgiram, a luta pelo trono Inglês, Batalha de *Hastings*, O sistema Feudal, o livro *Domesday*, castelos, entre outros tópicos. Na segunda parte, os alunos podem estudar a sociedade Medieval, abordando tópicos como a comida, roupa ou jogos Normandos, a justiça Normanda, estrutura social, as mulheres no tempo medieval, doenças e morte, a Peste Negra, entre outros assuntos. Finalmente, na terceira parte deste manual, os alunos podem estudar a Irlanda e os Normandos, analisando assuntos como: a Irlanda antes dos Normandos, a razão pela qual os Normandos viajaram até à Irlanda, a invasão dos Normandos, a conquista de Ulster, entre outros tópicos. Este manual escolar apresenta uma fácil leitura, sendo acompanhado por textos, imagens, esquemas e questões que pretendem pôr os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos.

³²² Gormley & Johnston, 2009, S/p.

Ao longo deste manual, é possível identificar um conjunto de conceitos-chave, o que ajuda os alunos a estruturarem a sua aprendizagem. Relativamente às imagens, este manual escolar usa ilustrações que pretendem demonstrar a realidade da época tratada, mas também fotografias das tapeçarias³²³ que ilustram a história da conquista Normanda, ou de castelos Normandos. Sendo este um manual escolar estudado pelos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, deve-se salientar, no entanto, que este apresenta-se como um manual bem estruturado e que poderia ser usado pelas restantes turmas (médias e altas), pois o seu conteúdo é simples, organizado e é acompanhado por ilustrações que ajudam os alunos a assimilar os conhecimentos adquiridos, especialmente quando falamos de estudantes tão jovens. De referir ainda que este manual escolar é acompanhado por três cadernos de atividades e ainda um conjunto de fichas de trabalho.

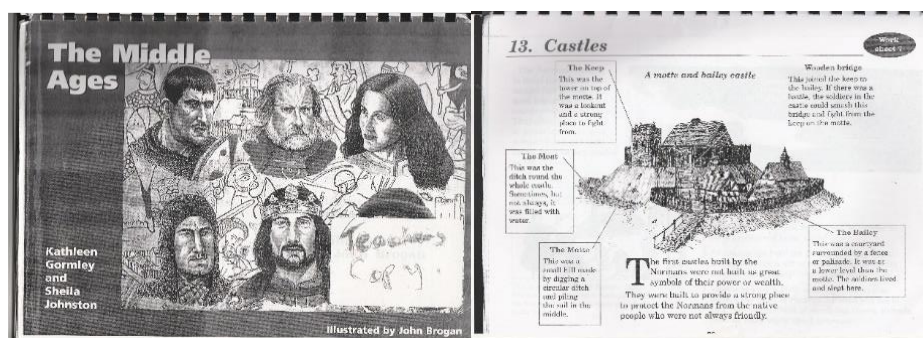


Imagem n.º 16: Manual Escolar “The Middle Ages”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Paralelamente ao uso dos recursos já referidos, os docentes da *Escola A*, usam ainda um conjunto de três cadernos de atividades para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano. Assim, o primeiro caderno de atividades intitula-se “The Coming of the Normans - The Middle Ages”, onde os alunos têm de responder a questões com base nos documentos ou mapas fornecidos. Para além disso, os alunos têm ainda atividades onde podem usar a sua imaginação e assim, aplicar os conhecimentos aprendidos ao longo das suas aulas. O segundo caderno de atividades denomina-se “The Normans in Britain – The Middle Ages” e segue a mesma estrutura que o caderno de atividades número 1, ou seja, usa mapas, documentos escritos e ilustrações que os alunos têm de ler e interpretar de forma a dar resposta às questões colocadas. Finalmente, o terceiro e último caderno de atividades, “The Normans in Ireland – The Middle Ages”, possui a mesma estrutura, já

³²³ Bayeux Tapestry.

aqui referida. De salientar, que estes cadernos de atividades são ótimos recursos para os alunos trabalharem os conteúdos estudados, já que os faz ler e a interpretar documentos e assim, rever os seus conhecimentos, bem como aplicar os mesmos em diversas tarefas, muitas delas estimulantes e criativas.



Imagem n.º 17: Cadernos de Atividades pertencentes ao manual “The Middle Ages”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

As fichas de trabalho referidas, são dinâmicas e acompanhadas de mapas e de ilustrações que representam os tópicos em estudo. Estas fichas são apelativas para os alunos, pois apresentam-se como pequenos jogos e esquemas onde estes podem pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

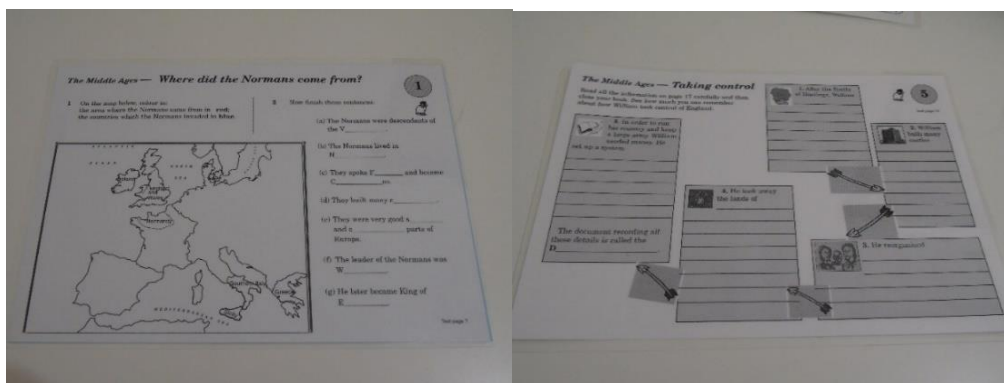


Imagem n.º 18: Ficha de Trabalho pertencentes ao manual “The Middle Ages”.

Fonte: “The Middle Ages” Ficha de Trabalho n.º 1 e 5, *Escola A*, 2016-2017.

O terceiro manual em análise, na *Escola A*, intitula-se “Ireland 1169-1500”³²⁴ e cobre tópicos como: O que é História? Quem sou eu? Por que os Normandos invadiram a Irlanda

³²⁴ Este manual faz parte de um conjunto de 3 manuais escolares criados pelo Ministério da Educação da Irlanda do Norte que visa orientar o processo ensino-aprendizagem dos docentes e dos alunos, nas escolas secundárias da Irlanda do Norte. O primeiro volume é dedicado ao ano 8, o segundo volume ao ano 9 e o

em 1169? Como é que a Irlanda mudou durante 1169-1500? Quem era quem na Irlanda medieval? Como era a saúde e a medicina como na Idade Média, entre outros tópicos. No total, este manual possui nove capítulos, cada um abordando uma questão diferente. Relativamente à sua estrutura e conteúdo, este livro analisa com cuidado o que é a História, o papel do Historiador e das evidências, as competências históricas que adquirimos com o estudo desta ciência, a história dos alunos dando resposta à pergunta: “Como é que o passado me influenciou?”, sugerindo que os alunos criem uma barra cronológica com os eventos principais da sua própria vivência, para além disso, este manual explica o que é um anacronismo, como é que o passado influenciou a nossa identidade e a Irlanda do Norte na atualidade. É no terceiro capítulo que o manual aborda conteúdos históricos específicos, como a invasão da Irlanda pelos Normandos. Para o desenvolvimento dos seus conteúdos, este livro usa fotografias, diversas ilustrações, vários esquemas, mapas e atividades para que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos ao longo deste manual. Só a partir do capítulo três é que os estudantes têm a oportunidade de ler documentos de tipologia diversa. Para além disso, o manual possui também, no final de cada capítulo, uma breve síntese dos conteúdos tratados. Esta página de revisão é simples, podendo ser acompanhada de esquemas, imagens e encontra-se dividida em três áreas: planeia, faz e revê, (*plan, do, review*). Relativamente ao seu design e aspeto gráfico, considera-se que este livro é pobre e pouco atrativo. Este manual escolar é uma boa síntese dos conteúdos que os alunos devem trabalhar ao longo do ano 8, no entanto, considera-se que este não aprofunda em demasia os conteúdos e podia ser complementado com mais documentos das épocas tratadas, bem como mais imagens e/ou fotografias que transportassem os alunos para o tempo e local que estão a estudar. De referir ainda, que este é um manual de 2007, estando neste momento desatualizado. Apesar de os alunos continuarem a estudar os mesmos tópicos, a verdade é que os jovens de hoje são completamente diferentes dos

terceiro volume ao ano 10, ou seja, estas 3 obras cobrem os conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos alunos a frequentarem o KS3. Na contracapa deste manual é possível ler: “History for NI Key Stage 3” Specially designed for the new Northern Ireland curriculum, History for NI Key Stage 3 is a three-book course that: is organised chronologically from 1169 to the present day and structured around stimulating thematic enquires which examine change over time; takes an active approach to learning; features summative tasks at the end of the enquires providing excellent opportunities for assessment; includes a wide variety of activities, designed to develop skills and capabilities across the curriculum as well as key historical skills; has been shaped to integrate the key elements, giving historical enquiries relevancy to the modern world” (Dean, Stafford, & Thompson, (2007). *Ireland 1169-1500*. Hodder Murray: London).

jovens de 12 anos de 2007. É necessário atualizar os manuais, de forma a torná-los mais interativos, interessantes e estimulantes para os estudantes.



Imagem n.º 19: Manual escolar “Ireland 1169-1500”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

O quarto livro usado também na disciplina de História nesta escola é intitulado de “The Medieval Realms”, da autora Fiona Reynoldson, um manual escolar publicado em 1994, dividido em cinco partes e que trata questões históricas como: tipos de fontes, invasão Normanda, o Sistema Feudal, tipos de Castelos, (*Motte e Bailey Castles*³²⁵), crenças religiosas, crime e punição, a vida numa Mosteiro Medieval, a vida numa vila Medieval, as mulheres nos tempos medievais, medicina, o desenvolvimento da língua inglesa, a Peste Negra, entre outras questões históricas. Este manual escolar é bem estruturado, apresentando um conteúdo simples de perceber, claro e completo. O seu conteúdo apresenta-se dividido por tópicos para uma leitura fácil e estruturada. Para além disso, os textos são acompanhados por fontes escritas da época, bem como imagens que complementam a informação escrita, como por exemplo, fotografias de castelos, das tapeçarias de *Bayeux*, instrumentos musicais da época Medieval, entre outros. O uso das imagens é extremamente importante na disciplina de História, uma vez que a assimilação dos conteúdos analisados é feita de forma muito mais rápida, por parte dos estudantes, o que faz com que estes se lembrem mais facilmente do que aprenderam. É por isso que as imagens, associadas aos textos e documentos históricos, têm imensas potencialidades no ensino

³²⁵“The Normans brought with them new forms of military architecture, among the most important of which was the motte and bailey Castle. This consisted of two main components: the *motte*, an artificial mound atop which was built a fortified tower called a keep, and a *bailey*, which was an enclosure connected to the motte. Many castles of this type also had a ditch around the bailey.”
<https://www.durhamworldheritagesite.com/architecture/castle/motte-and-bailey>. Consultado a 14.01.2017.

desta disciplina. Relativamente ao manual em análise, importa referir ainda que são apresentadas pequenas questões que vão permitir aos alunos aplicar os seus conhecimentos e rever os conteúdos estudados. Para além das fotografias e ilustrações, existem ainda esquemas, gráficos, árvores genealógicas e mapas que permitem aos alunos localizar no tempo e no espaço. Este é um livro com 25 anos, mas que se encontra bastante atual e completo, sendo por isso compreensível que os professores da *Escola A* continuem a usá-lo para completar alguns conteúdos programáticos, nas suas aulas.

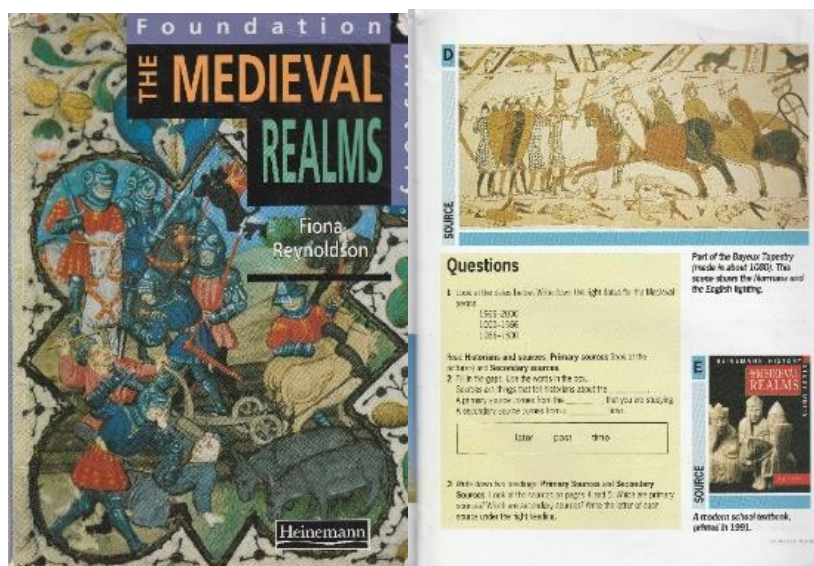


Imagem n.º 20: Manual escolar “The Medieval Realms”.

Fonte: Departamento de História, Escola A, 2016-2017.

Finalmente, o último manual escolar em análise é intitulado “The Normans come to Ireland” e é uma sebenta criada pela *Escola A* de forma a trabalhar este tópico tão importante com os seus alunos. Este recurso não possui data, mas é visivelmente um recurso antigo. Neste livro são tratadas questões como a Irlanda antes dos Normandos, a situação da Irlanda, como é que os Normandos se envolveram com a Irlanda, a invasão da Irlanda pelos Normandos, porque é que esta invasão foi bem-sucedida, os Normandos tornaram-se poderosos, expansão Normanda ou o estilo de vida Normando na Irlanda. Estes conteúdos encontram-se apoiados em mapas, ilustrações, documentos escritos e exercícios de aplicação de conhecimentos. Esta sebenta não se mostra muito atrativa graficamente, uma vez que a qualidade de impressão é fraca e é uma sebenta a preto e branco. Contudo, é de salientar que o seu conteúdo é bem estruturado e completo. Para além disso, os diferentes exercícios permitem que os alunos apliquem, mais uma vez, os conhecimentos adquiridos.

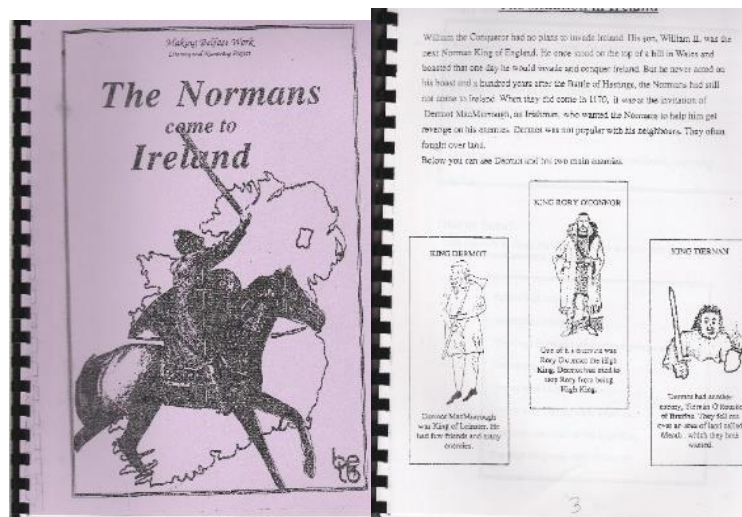


Imagem n.º 21: Sebenta escolar: “The Normans come to Ireland”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Para além dos manuais escolares aqui referidos, os professores de História da *Escola A*, usam também um conjunto de apresentações interativas, provenientes do website *Board Works History* (2007), um website que fornece diversas apresentações *PowerPoint* para quadros interativos e que são extremamente estimulantes para os alunos, uma vez que possuem, por exemplo, animações, jogos interativos, conteúdos animados e narrativas, sendo a sua utilização muito apelativa para os estudantes. Este recurso tem um custo único de 749 libras, foi produzido em 2007 e possui os seguintes conteúdos para o KS3: o império britânico entre 1066 – 1500, o império britânico entre 1500 – 1750 e o império britânico entre 1750 – 1900. A título de exemplo, estão disponíveis os seguintes tópicos: Três homens e uma coroa; A Batalha de *Hastings*; Como William se tornou rei; Problemas de William e suas soluções; Porque é que os Castelos de *Motte e Bailey* são Importantes? Como é que o desenho dos castelos mudou? Atacando e defendendo um castelo; Stephen e Matilda; Peste Negra; as Cruzadas, entre outros temas³²⁶.

³²⁶ http://www.boardworks.co.uk/ks3ks4-history_97/product-contents. Consultado a 15.01.2017.

How did towns form?

After the arrival of the Normans, **towns** began to grow up, often alongside powerful **castles**.

Towns that grew large and became prosperous could buy a **charter** – a document which gave them freedom from the lord of the manor on whose land the town had grown up.

The town charter allowed the townsfolk to have a **mayor**, whom they elected, and a law court of their own.

By the 12th century, many lords were short of money and were glad to sell their rights over the townsfolk to pay off their debts.

What jobs did people have in the towns?

Can you match these medieval jobs to their descriptions? Press **start** to begin.

Fletcher	makes barrels
Cobbler	makes arrows
Cooper	ises
Fuller	ather
Tanner	ople
Thatcher	s wool
Scrivener	makes shoes

start **solve**

Imagem n.º 22: “Life in a Medieval Town, 1066-1500” Apresentação PowerPoint Boardworks.

Fonte: Boardworks History, 2007, *Life in a Medieval Town*. Escola A, 2016-2017.

Symptoms of the plague

Symptoms of the Black Death

Day One

Swellings (buboes) appear in the armpits, groin or neck.

next

Effects of the Black Death

Before the Black Death, the population of England was _____. This meant that peasant farmers had very little _____, and that villeins could not _____ greater freedoms – their _____ could simply evict them and find new _____.

The Black Death caused the population to _____. Many farms and villages were _____.

deserted	land	demand	higher	tenants	decrease
high	destroyed	more	Villeins	lords	work
	fewer	increase			

hide words **solve**

Imagem n.º 23- “Black Death, 1066-1500” Apresentação PowerPoint Boardworks.

Fonte: Boardworks History, 2007, *Black Death, 1066-1500*, Escola A, 2016-2017.

Para além destes *PowerPoint*, os alunos têm ainda a possibilidade de realizar fichas de trabalho que acompanham cada uma destas apresentações e têm como função rever e consolidar os conhecimentos adquiridos. Estas fichas de trabalho possuem diversas atividades extremamente motivadoras e cativantes para jovens estudantes. Para além destas fichas de trabalho, estes recursos são ainda acompanhados de árvores genealógicas, com início em William, o conquistador e de uma barra cronológica dividida em vários tópicos: data, monarca, eventos políticos e outros eventos. Esta barra cronológica tem início em 1066 e termina em 1485, sendo bastante útil para estudar as dinastias e os principais eventos decorridos neste período, junto dos alunos, uma vez que os ajuda a estruturar os acontecimentos mais marcantes.

Britain 1066-1500

Name: _____ Date: _____

Worksheet One
This worksheet accompanies slide 19 of *The Black Death.ppt*

Effects of the Black Death
Complete the text by inserting the words below.

Before the Black Death, the population of England was _____.

This meant that peasant farmers had very little _____, and that villeins could not _____ greater freedoms – their _____ could simply evict them and find new _____.

The Black Death caused the population to _____.

Many farms and villages were _____.

Because there were _____ people, the survivors had _____ land to farm and could demand _____ wages for their labour. _____ were able to run away from their manors because they could find land and _____ elsewhere.

deserted
land
demand
higher

tenants
decrease
high
destroyed

more
villeins
lords
work

fewer
increase

© Boardworks Ltd 2007

Imagem n.º 24: Ficha de Trabalho n.º 19 “Black Death” *Boardworks*.

Fonte: Ficha de Trabalho n.º 19, *Boardworks History*, 2007, *Black Death*, 1066-1500, *Escola A*, 2016-2017.

Britain 1066-1500

Name: _____ Date: _____

Worksheet One
This worksheet accompanies slide 5 of *Attacking and Defending a Castle.ppt*

Why castles?
Fill in the gaps in the text using the words below.

When _____ invaded England he did not have many _____ so he needed a way of making sure they were used effectively. This led to the building of _____.

Castles dominated the landscape. They were carefully _____ so that any rebellion would immediately have to deal with a powerful castle. Castles were also used as _____ from which to launch attacks against enemies.

The _____ and _____ castle design that William first used was _____ to build, but vulnerable to _____. This meant that _____ and bailey castles were not a _____ solution. They were gradually replaced by stronger _____ castles.

The art of attacking and defending castles is known as _____ warfare.

bailey
troops
castles
long-term
bases
quick

William
quick
fire
stone
located
siege

© Boardworks Ltd 2007

Britain 1066-1500

Name: _____ Date: _____

Worksheet Two
This worksheet accompanies *Attacking and Defending a Castle.ppt*


Methods of attack and defence
Read each problem faced by an attacker or a defender of a castle. Suggest ways of overcoming their problems using the options given on the next page.

Problem	Solution
I need to break down the wooden door of the castle I'm attacking.	
I want to build a bridge across my moat so I can get in and out of my castle, but I don't want to weaken my defences.	
The main gate to my castle is the weakest point in its defences. How can I make it harder to attack?	
I can't get my siege engines close enough to the castle. How else can I breach the walls?	
The walls of the castle I'm attacking are <u>quite high</u> . How can I get my men over them?	
How can I protect my defenders while they drop boiling water and hot oil on attacking soldiers?	


© Boardworks Ltd 2007

Britain 1066-1500


Name: _____ Date: _____




barbican




hoarding



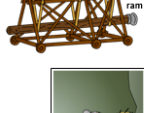
siege tower




trebuchet




mining




battering ram



drawbridge



murder holes



portcullis

© Boardworks Ltd 2007

Imagem n.º 25: Ficha de Trabalho n.º 8 “Attacking and Defending a Castle” *Boardworks*.

Fonte: Ficha de Trabalho n.º 8, *Boardworks History*, 2007, *Attacking and Defending a Castle*, 1066-1500, *Escola A*, 2016-2017.

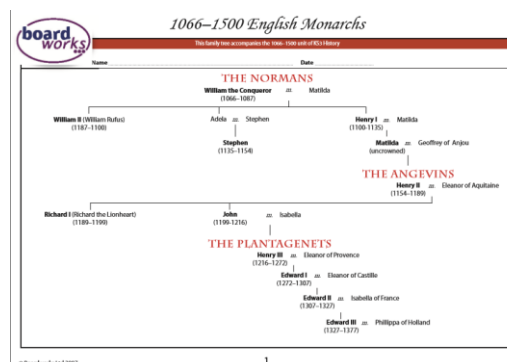


Imagem n.º 26: Árvore Genológica Apresentação PowerPoint Boardworks.

Fonte: Boardworks History, 2007, 1066-1500, Escola A, 2016-2017.

1066-1500 Timeline
This timeline accompanies the 1066-1500 unit of KS1 History

DATE	MONARCH	POLITICAL EVENTS	OTHER EVENTS
	Edward the Confessor		
1066	Harold Godwinson	1066: THE BATTLE OF HASTINGS	
1066	NORMANS: William the Conqueror	1066: Harrying of the North. 1070: Hereward the Wake begins a Saxon revolt.	1067: Construction begins on the Tower of London. 1086: Domesday Book is completed.
1087	William II (William Rufus)		Stone keep castles begin to replace motte and bailey castles.
1100	Henry I	1095: Pope Urban calls for a holy crusade.	1097-99: The First Crusade.
1135	Stephen/Matilda	1135: Stephen seizes the English throne, disinheriting Henry I's daughter, Matilda. 1139: Matilda challenges Stephen's right to the crown and civil war breaks out. 1153: Treaty of Winchester ends the civil war.	
1154	ANGEVINS: Henry II	1173: Henry II's sons, encouraged by their mother, rebel against the king.	1170: Murder of Thomas Becket. By the 1180s, round towers are being used in castle design.

Imagem n.º 27: Barra Cronológica 1066-1485 Apresentação PowerPoint Boardworks.

Fonte: Boardworks History, 2007, 1066-1500, Escola A, 2016-2017.

Relativamente aos testes de avaliação, na disciplina de História, na *Escola A*, são realizados cinco testes ao longo do ano letivo. Como já foi dito anteriormente, a escola em análise possui os seus alunos divididos em três níveis, (alto, médio e baixo), portanto também na altura de avaliar os conhecimentos dos estudantes é feita uma adaptação dos recursos utilizados. Esta adaptação passa pela redução do número de perguntas realizadas e também pelo ajuste da complexidade das questões³²⁷. Os testes de avaliação aqui analisados

³²⁷ Por exemplo, para o ano 8, o teste de outubro conta com 17 questões na Parte A e 6 questões na Parte B para os alunos a frequentarem o nível alto na *Escola A*. Já os estudantes do nível médio respondem apenas a 10 questões na Parte A e igualmente a 6 perguntas na Parte B. Os alunos do nível mais baixo, têm 6 perguntas para responder na Parte A e 5 questões na Parte B. De salientar que o mesmo teste é dado para todos os níveis de ensino, apenas é feita uma adaptação das suas questões de forma a haver um maior ajuste

são apenas uma amostra do tipo de recursos e estratégias usadas pelos docentes de História na escola em apreço. Os testes fornecidos dizem respeito ao ano letivo 2016/2017.

Assim, no ano 8, os alunos começam por realizar um pequeno teste em outubro e em dezembro fazem os exames de Natal, (*Christmas exams*), em fevereiro e maio realizam mais dois testes e em junho os alunos voltam a colocar os conhecimentos à prova nos exames de verão, (*summer exams*). De salientar que são os exames realizados no Natal e no verão que maior peso tem na avaliação final dos estudantes. Assim, no teste de outubro, os alunos são levados a pensar como detetives e na parte A deste teste respondem a uma série de questões relativas a uma determinada personalidade histórica, como por exemplo: onde é que ele viveu em 1938? ou que trabalho é que ele tinha antes da guerra? Já na Parte B os estudantes respondem a uma série de questões relacionadas com a epistemologia da História, como: indica três tópicos que podem ser sobre História ou indica três coisas que aprendemos em História.

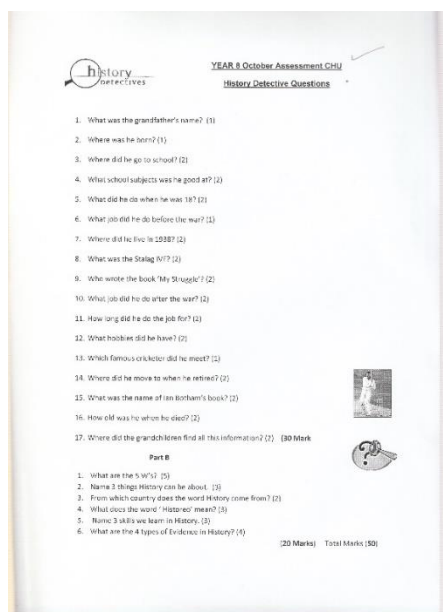


Imagem n.º 28: Exemplos de questões colocadas no teste de outubro para o ano 8.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Nos exames de Natal, os alunos têm uma hora para responder às questões colocadas e a comunicação escrita dos alunos faz também parte da sua avaliação. Neste exame, os alunos têm de responder e completar questões relativas à ciência histórica como: de onde é que a História vem e qual é o seu significado; os Historiadores dizem que a História pode

em relação às necessidades e às capacidades dos estudantes. (Teste de outubro: “History Detective Questions”, ano 8, *Escola A*).

ser acerca de.... ou o significado das siglas a.C., d.C., século, década, entre outros. Para além disso, são ainda avaliadas competências relacionadas com a compreensão de barras cronológicas e séculos e os anos que estes representam. Ainda neste teste, os alunos respondem a questões com base nas fontes fornecidas, completam o seu “mapa pessoal”, (com eventos que marcaram a sua vida pessoal e eventos mundiais marcantes), respondem a algumas questões relacionadas com os Normandos e, finalmente, escrevem um texto sobre um momento marcante da sua vida.

7. What are the 5 W's used by Historians?(5)

8. Historians use the following skills to carry out their investigations. Put them into the right order- (4)

Historian makes conclusions, Sorts out the evidence, gathers evidence, asks questions about the evidence

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

9. There are four different types of evidence what are they **AND** give an example of each? (4)

Imagem n.º 29: Exemplos de questões colocadas no exame de Natal para o ano 8.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Em fevereiro, os alunos têm de responder a algumas questões relativas à Tapeçaria Normanda, (*Bayeux Tapestry*) e, em maio, os estudantes escrevem uma notícia de jornal, (respeitando o *layout* dos jornais, de forma a tornar este trabalho o mais próximo possível da realidade). Este artigo tem de ser acerca do casamento de Aoife MacMurragh com Richard de Clare, (Strongbow)³²⁸. Finalmente, nos exames de junho ou verão, são avaliados os conhecimentos dos alunos relativamente aos Normandos, Castelos Normandos, defesa de Castelos e também os Normandos na Irlanda. Os alunos são ainda levados a

³²⁸ “Aoife (Aífe, Eva) was the daughter of Dermot MacMurrough, king of Leinster. In 1168 her father arranged her marriage to Richard de Clare (Strongbow) in return for military assistance from the Anglo-Normans. According to Brehon law, an Irish woman could not be forced into marriage therefore it is presumed that Aoife agreed to the arrangement.”

http://www.nationalgallery.ie/en/Conservation/Featured_Projects/Strongbow_and_Aoife/The_Painting/Historical%20Event/Aoife.aspx. Consultado a 14.02.2017.

responder a uma questão de desenvolvimento onde têm de descrever o dia-a-dia num castelo, na época Medieval³²⁹.

History Department

Section A
1066 & The Normans

1. Three men wanted to be King of England in 1066.
Match up who they were, with where they came from?
Use Arrows (3)

(1) William	(1) England
(2) Harold Godwinson	(2) France
(3) Harald Hardrada	(3) Norway

2. Where is Normandy? _____ (2)

3. The Battle of _____ was in 1066. (2)

4. Write out the following sentences in the correct chronological order to tell the story of the Norman Invasion of England in 1066. (6)

- William defeated King Harold at the Battle of Hastings.
- William of Normandy was crowned King of England.
- King Harold fought Harald Hardrada at Stamford Bridge.
- Harold Godwinson was crowned King of England.
- William and his army landed in England.
- Edward, King of England died.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

3

Imagem n.º 30: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 8.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Como é possível verificar, os alunos, ao longo do ano 8, estudam a Idade Média ou período Medieval, analisando, por exemplo, o estilo de vida da população, a estrutura social, o sistema económico e ainda, a nível mais local, os Normandos e a invasão da Inglaterra e da Irlanda, sendo dado especial ênfase a este último acontecimento, uma vez que influenciou e moldou a Irlanda de forma irreversível. Para além disso, e tendo em conta que é no ano 8 que os alunos iniciam o estudo da ciência histórica, como uma disciplina isolada no currículo, é dada especial importância à análise desta ciência e à forma como a História nos envolve, diariamente.

Já no ano 9, os alunos iniciam o estudo da época Moderna e também o estudo da Época Contemporânea, embora de forma muito superficial. Neste ano, os alunos focam-se, principalmente, nos acontecimentos que marcaram a Irlanda e o Mundo entre o século XVI e o século XVIII.

Ou seja, ao longo do ano 9, os alunos da *Escola A* estudam os seguintes tópicos, na disciplina de História.

³²⁹ Testes de outubro, dezembro, fevereiro, maio e junho da *Escola A*, ano 8.

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚ- MERO DE AULAS
Unidade 1: Significance and Criteria	_330
Unidade 2: Reformation	-
Unidade 3: Henry VIII	-
Unidade 4: Bloody Mary, Elizabeth I, Mary Queen of Scots	-
Unidade 5: Why did the rivalry between Spain and England bring Plan- tations to Ulster? Maritime Discoveries and Important Navigators.	-
Unidade 6: Why did Settlers come to Ulster?	-
Unidade 7: Why was there a rebellion in 1641?	-
Unidade 8: Who was King William of Orange?	-
Unidade 9: Who was King Billy? Part 1	-
Unidade 10: Who was King Billy? Part 2	-
Unidade 11: What were the results of King William coming to Ireland?	-

Tabela n.º 4: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola A*, ano 9.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola A*, ano 9, disciplina de História, 2016-2017.

Assim, os alunos iniciam o estudo da disciplina de História, no ano 9, com as mudanças que ocorreram entre 1500 e 1900, como por exemplo, o facto de o Parlamento ter ganha uma maior importância nos vários Governos, a divisão da Europa por religião, o aumento do império britânico além-mar, a união da Irlanda com a Inglaterra com o Ato da União em 1801 e o começo da Revolução Industrial³³¹. Os alunos estudam ainda o significado do termo significante, aprendem a organizar informação relevante e estudam o significado de local, nacional e mundial (Unidade 1). Nesta unidade, os estudantes aplicam os conhecimentos adquiridos à sua própria realidade, estruturando um conjunto de acontecimentos significantes na sua vida. Para além disso, os alunos estudam também os tipos de critérios e a sua utilização (como por exemplo, entrevistas de emprego, formulários, entre outros). Na sequência desta aprendizagem, os alunos analisam alguns dos acontecimentos mais relevantes ocorridos entre 1500 e 1700, como o movimento Renascentista, Martinho Lutero e a Reforma Luterana, a criação da primeira impressora, em meados do século XV, por Johannes Guternberg, as descobertas de Galileu e de Sir Isaac Newton, artistas e escultores que viveram neste período, como Miguel Ângelo e Leonardo Da Vinci, a divisão

³³⁰ Informação não disponibilizada.

³³¹ Dean, Stafford & Thompson, (2008). *Ireland 1500-1900*. Hodder Education: London, p. 6.

da Igreja pela mão do Rei Henrique (*Henry*) VIII em 1534, as Plantações na Irlanda, (*Plantation of Ireland*), a obra de William Shakespeare ou de Sir Francis Drake, o ataque da Armada Espanhola, entre outros acontecimentos marcantes³³². Seguidamente, os alunos do ano 9 aprendem a categorizar os eventos históricos, como por exemplo: em guerra, medicina, tecnologia, entre outros. Os alunos são ainda desafiados a analisar um conjunto de eventos e a categorizá-los, ou seja, estes devem indicar se os acontecimentos são de ordem local, nacional ou mundial³³³. Já na Unidade 2: Reforma, (*Reformation*), os estudantes de História investigam as razões que nos levaram a ter, atualmente, católicos e protestantes, as razões por detrás da emergência protestante, quem foi Martinho Lutero e identificar as palavras-chave: Teses, Transubstanciação, Corrupção e Indulgências, (*Theses, Transubstantiation, Corruption e Indulgences*). Para além disso, os alunos estudam ainda os motivos que levaram Martinho Lutero a revoltar-se contra a Igreja católica, as causas e consequências da reforma religiosa e, como é que a Europa ficou dividida depois desta reforma. Os estudantes comparam ainda as duas Igrejas, católica e protestante, identificam quem apoiou Martinho Lutero e quem é que se opôs a ele e, finalmente, os estudantes investigam alguns estereótipos relativos a cidadãos católicos e a protestantes, na Irlanda do Norte³³⁴. Já na Unidade 3, intitulada Henrique VIII, os alunos trabalham um conjunto de competências que lhes vai permitir identificar causas e consequências, comparar realidades e reconhecer possíveis contrastes. Paralelamente, os alunos vão investigar como é que o passado influencia o nosso mundo, na atualidade, desenvolvendo a compreensão de períodos e eventos históricos. Ao mesmo tempo, os estudantes trabalham e fortalecem as suas competências em História. Assim, de forma a trabalhar estas intenções de aprendizagem, os estudantes estudam quem foi o Rei Henrique VIII, (Santo ou Pecador?), as suas seis esposas, as razões que o levaram a fundar uma igreja para a religião protestante, bem como os motivos que levaram este Rei a romper com o Papa/Roma e também o impacto da sua decisão. Os alunos estudam ainda o que são Mosteiros e Conventos e as causas que levaram o Rei Henrique VIII a fechar estas instituições religiosas³³⁵. A unidade seguinte trata as Rainhas poderosas, isto é, Maria Sangrenta (*Bloody Mary*), Isabel I (*Elizabeth I*), Maria Rainha dos Escoceses (*Mary Queen of Scots*) e pre-

³³² *Idem*, p. 10 e 11.

³³³ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.

³³⁴ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.

³³⁵ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 3.

tende desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, para que estes analisem um conjunto de evidências e interpretações. Os alunos também estudam as rivalidades políticas, económicas e religiosas durante o Reinado da Rainha Isabel I e, usando as suas competências históricas, vão criar a sua própria interpretação com base nas evidências fornecidas. Os estudantes analisam ainda a alcunha dada à Rainha Maria Tudor (*Bloody Mary*) e concluir se esta foi ou não justificada. Posteriormente, é estudado o significado de propaganda, eleições e votos. Finalmente, os estudantes investigam quem foi Maria a Rainha dos Escoceses, porque é que esta personalidade histórica criou problemas à Rainha Isabel I e os motivos que conduziram à sua execução³³⁶. Na Unidade 5, é colocada a seguinte questão: porque é que a rivalidade entre Espanha e Inglaterra acabou por trazer os Plantadores para Ulster? - De forma a dar resposta a esta pergunta, são estudados os países mais importantes na Europa, no período em estudo, como é que a rivalidade entre a Inglaterra e a Espanha levou à Plantação da Irlanda (*Plantation of Ireland*), a Armada Espanhola, as razões para o seu insucesso, desastres naturais (como tsunamis, terremotos, fomes...) e as principais diferenças entre a Espanha do século XVI e a Espanha do século XXI. Através do estudo destes tópicos, os alunos podem estabelecer relações entre os vários períodos históricos, eventos e momentos de mudança, num vasto espaço geográfico, nomeadamente império britânico, Irlanda e Europa. Os alunos estudam acontecimentos políticos, económicos e religiosos significativos e têm diversas oportunidades para aprender como é que o passado tem afetado o presente em que vivemos, compreendendo a relação causa/efeito e tomando consciência da importância da cronologia, na História³³⁷. A Unidade 6 é o prolongamento da Unidade 5, uma vez que continua a analisar a Plantação da Irlanda, nomeadamente de Ulster. Ou seja, porque é que os colonos vieram para a Irlanda. Assim, nesta unidade são trabalhadas as seguintes intenções de aprendizagem: o impacto das Plantações, especialmente em Ulster, o estudo dos conceitos empatia, publicidade, análise de pontos de vista estereotipados, definição dos prós e dos contras das Plantações na Irlanda, identificar onde é que as Plantações foram feitas, o que era um *Planter*³³⁸, razões pelas quais os colonizadores instalaram-se em Ulster e como é que o evento histórico o ‘voo dos Earls’ (*Flight of the Earls*) é conhecido hoje em dia. Para além disso, os estudantes analisam as razões que levaram alguns nativos irlandeses a atacar os seus colonizadores, causas que conduziram os colonizadores a construírem

³³⁶ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

³³⁷ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 5.

³³⁸ *Plantador – Colonizador*.

*Bawns*³³⁹ junto nas suas casas e, finalmente, o impacto das Plantações na atualidade³⁴⁰. A unidade seguinte, trata a revolta que ocorreu em 1641, isto é, porque é que houve uma revolução em 1641? – Esta Unidade pretende que os alunos tratem, organizem e compreendam a informação relativa à guerra civil que teve lugar na Irlanda e quais as causas e as consequências desta rebelião de 1641. Para além disso, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender representações e interpretações relativas a este evento histórico, bem como, estabelecer uma relação com este evento e o presente, isto é, os alunos tentam perceber o significado e a importância dos murais, das faixas publicitárias e dos desfiles que decorrem anualmente em Ulster. Para além disso, os alunos estudam as razões que trouxeram O. Cromwell à Irlanda, os seus efeitos, na Irlanda³⁴¹ e como é que as suas ações têm sido representadas. Assim, através de evidências históricas, os alunos formulam as suas próprias conclusões acerca desta personalidade histórica. Os estudantes analisam ainda as fraquezas da coroa Irlandesa neste período. Finalmente, os alunos trabalham fontes históricas: primárias e secundárias, conteúdo e data de produção, distribuição das fontes de acordo com a informação que tratam e concluem se a fonte em análise é ou não confiável, dependendo do autor da mesma³⁴². Na Unidade 8 é colocada a questão: quem foi o Rei William of Orange? – Aqui, os estudantes analisam quem foi o Rei William, o seu papel na história, bem como, as razões pelas quais é lembrado atualmente e, finalmente, o que é que são interpretações e que exemplos de interpretações são conhecidos hoje em dia³⁴³. As Unidades 9 e 10 intitulam-se: quem foi o Rei Billy? (parte 1 e parte 2). - Nestas duas Unidades os estudantes analisam quem foi o Rei Billy (*William of Orange*), como é que este foi para a Irlanda, o impacto das chamadas *Williamite Wars*, na Irlanda, no século XVII até ao presente. Finalmente, os alunos estudam e avaliam diferentes in-

³³⁹ “An enclosure usually of mud or stone walls about a farmhouse or castle in Ireland: such as a) the fortified court of a castle b) a fold for livestock, especially cattle”. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bawn>. Consultado a 28.01.2017.

³⁴⁰ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 6.

³⁴¹ “In 1649 Cromwell was put in charge of the armies sent to defeat Ireland and Scotland. There had been problems in Ireland since the Catholic Irish had rebelled and massacred Protestant settlers in 1641. About 4,000 Protestants had been killed, but Parliament put the figure nearer 200,000. So, Cromwell – who thought Catholic beliefs were wrong – went to do a “great work against the barbarous and bloodthirsty Irish”. Cromwell spent just nine months in Ireland: He captured Drogheda in September 1649. His troops massacred nearly 3,500 people, including 2,700 Royalist soldiers, all the men in the town with weapons and probably also some civilians, prisoners and priests. At the siege of Wexford in October 1649, 2,000 Irish soldiers and perhaps 1,500 civilians were killed.” http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks3/history/tudors_stuarts/oliver_cromwell/revision/4/. Consultado a 28.01.2017.

³⁴² Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 7.

³⁴³ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 8.

interpretações sobre os acontecimentos em estudo. Na segunda parte desta Unidade, é estudado o que é a imprensa e o significado de termos como mito e historiografia. Os estudantes aprendem também a reforçar a sua opinião com base em evidências e factos. Relativamente ao Rei Billy, os estudantes analisam um conjunto de mitos relativos a este Rei e aprendem a usar as evidências como forma de interpretar um mito. Finalmente, os alunos analisam interpretações modernas e refletem acerca da sua própria aprendizagem e através de um conjunto de evidências, factos e informações os alunos devem desenhar um panfleto³⁴⁴. Finalmente, na Unidade 11, os alunos tentam responder à seguinte pergunta: quais foram os resultados da vinda do Rei William para a Irlanda? - Nesta unidade são estudadas as *penal laws*³⁴⁵, as razões por detrás da sua implementação e o significado de *penalised*³⁴⁶. Os alunos identificam ainda as razões que levaram católicos e protestantes a serem penalizados pelas *penal laws*, reconhecem os pontos de vista de católicos, presbiterianos, (entre outras religiões), e compreendem ainda os motivos que os levavam à exclusão da sociedade, no passado³⁴⁷.

Relativamente aos manuais escolares usados ao longo deste ano, são usados dois manuais. O segundo volume do conjunto criado pelo Ministério da Educação, e da autoria de Shelagh Dean, Cheryl Stafford e Catherine Thompson, intitula-se “Ireland 1500-1900” (2008)³⁴⁸. Este livro trata os seguintes tópicos: Quais foram os eventos significativos de 1500-1700? Exploração - quem foram os vencedores e perdedores? Porque é que a plantação do Ulster é importante, atualmente? O que é que o Rei William realmente achou dos católicos? O *Bug* da Revolução - como e porque é que se espalhou? A Grande Fome (*Famine*) - foi administrada apropriadamente? Quem fez a diferença e como? *Movers and shakers*³⁴⁹: O que permitiu que as pessoas no passado tivessem sucesso? E, finalmente, como melhorar a História. Este manual escolar apresenta-se composto por textos explicativos, pequenas atividades de consolidação de conhecimentos e possui diversas ilustrações, fotografias, esquemas, barras cronológicas e retratos feitos a personalidades da época (por exemplo, retratos do Rei Henrique VIII). À semelhança do primeiro volume, também este possui uma área intitulada planeia, faz, revê (*plan, do, review*), onde os alu-

³⁴⁴ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 9 e 10.

³⁴⁵ Leis Penais.

³⁴⁶ Penalizada.

³⁴⁷ Plano de estudos da *Escola A*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 11.

³⁴⁸ Dean, Stafford & Thompson, (2008). *Ireland 1500-1900*. Hodder Education: London.

³⁴⁹ Referindo-se às pessoas que se movem e abanam a sua realidade e a dos outros.

nos podem consolidar os seus conhecimentos relativos às unidades em estudo. Este manual, apesar de bem estruturado, não possui muitos dos temas abordados pelos alunos do ano 9, na *Escola A*.

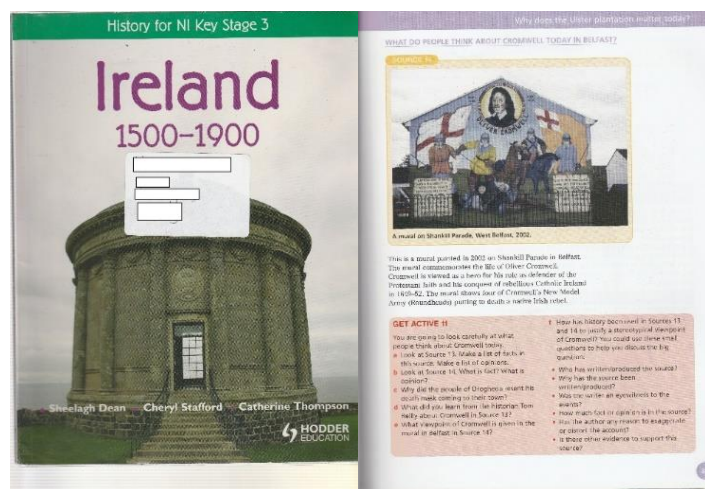


Imagem n.º 31: Manual escolar “Ireland 1500-1900”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Assim, de forma a completarem os tópicos em estudo, os professores da *Escola A* utilizam uma sebenta criada pelo Departamento de História e que, apesar da sua qualidade gráfica não ser boa, apresenta-se como um recurso muito importante, uma vez que possui análises detalhadas dos conteúdos programáticos, que são acompanhados por diversos exercícios didáticos, como por exemplo, palavras cruzadas, sopas de letras, análise e compreensão de documentos, entre outros. Esta sebenta intitula-se “History Year 9³⁵⁰” e estuda os seguintes conteúdos programáticos: crenças e superstições; a Reforma de Martinho Lutero; como é que a Inglaterra se tornou protestante; católicos e protestantes; os *Tudors* - protestantes ou católicos? Henrique VIII Santo ou Pecador; Henrique VIII e suas seis esposas; a rutura com Roma; Henrique VIII: católico ou protestante? Rainha Isabel I; quem foi Maria, Rainha dos Escoceses; Isabel e Maria, Rainha dos Escoceses; rivalidade e conflito - Países protestantes e católicos há 400 anos; quem foram os países mais poderosos da Europa? Porque é que a Espanha e a Inglaterra eram países poderosos? O que é uma colônia? A busca por uma nova rota; Descobrimentos e Exploradores; Cristóvão Colombo; porque é que a Inglaterra e a Espanha eram rivais nessa época? A Armada Espanhola; o Girona; Irlanda e a Armada Espanhola; Política da dinastia Tudor na Irlanda; a

³⁵⁰ Sebenta criada pela *Escola A*.

árvore genealógica O'Neill; Hugh O'Neill; a vinda para o Ulster; a rebelião de 1641; e, finalmente, Oliver Cromwell. Esta sebenta é o resultado da compilação de vários recursos didáticos, cujas datas e fontes³⁵¹ variam. Existem recursos que datam 1994, 1996, 2002 e 2010. Este é um recurso muito completo e fácil de estudar pelos alunos. A sua informação é clara e acessível, fazendo com que seja possível, a todos os alunos e independentemente das suas capacidades, de compreender os conteúdos programáticos em análise. Como já foi dito, apesar da qualidade gráfica não ser boa, este continua a ser um recurso valioso e importante para o estudo da disciplina de História, no ano 9, na *Escola A*. Esta sebenta apresenta-se como um ótimo recurso para complementar os conteúdos presentes no manual “Ireland 1500-1900”, uma vez que possibilita o estudo detalhado de vários conteúdos internacionais, não se focando apenas na História da Irlanda. Para além disso, muitos são os conteúdos que pretendem colocar os alunos a pensar sobre o que estão a estudar, uma vez que fornecem vários pontos de vista e interpretações, que os estudantes devem analisar para depois formularem as suas próprias conclusões³⁵².

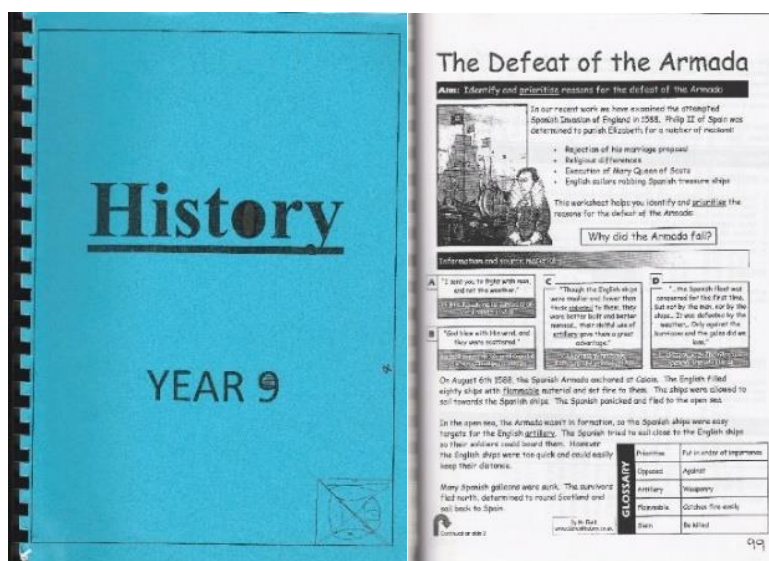


Imagem n.º 32: Sebenta escolar “History Year 9”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

No que diz respeito aos materiais didáticos que são também usados pelos docentes de História ao longo do ano 9, deve-se salientar uma ferramenta de trabalho muito valiosa que é usufruída simultaneamente por professores e alunos. Isto é, a *Escola A* possui um

³⁵¹ Por exemplo: www.SchoolHistory.com.uk, http://www.historyonthenet.com/Tudors/protestant_catholic.htm (Environmental Resource Centre), entre outras fontes. De salientar que muitas fontes não estão disponíveis ou estão ilegíveis.

³⁵² Por exemplo: *Henry VIII: Saint or Sinner?* (p.28) *Oliver Cromwell: Hero or Villain?* (p. 133).

website intitulado *Virtual Learning Environment* (VLE), semelhante ao *Moodle*, e que possui diversos recursos didáticos para todas as disciplinas ensinadas nesta escola. É possível encontrar no VLE vários recursos usados em sala de aula que são depois colocados *online* para que os alunos os explorem e, posteriormente, respondam a questões ou contribuam para discussões *online*, votações, entre outros. O VLE de História encontra-se dividido por ano letivo, inclusivamente GCSE e *A Level*. Para o ano 9 estão disponíveis, por exemplo, os seguintes recursos: Oliver Cromwell – Herói ou vilão? Quem foi Martinho Lutero? Porque é que Lutero protestou contra a Igreja? Henrique VIII – uma estrela ou um monstro? Quem foi a Maria Sangrenta? A Armada espanhola – erros espanhóis ou génios ingleses? - Como já foi referido, muitos destes recursos colocados no VLE são usados ao longo das aulas do ano 9 e são posteriormente colocados *online* para consolidar os conhecimentos dos alunos, uma vez que estes têm a possibilidade de consultar os diversos recursos usados nas aulas e assim explorá-los e usá-los como método de revisão aquando dos testes de avaliação. Para além disso, muitas vezes os alunos têm como trabalho de casa a tarefa de ler um determinado recurso que deve ser comentado. Por exemplo, para o tópico Martinho Lutero e a Reforma da Igreja, os alunos têm de analisar os *PowerPoint* disponibilizados e responder à pergunta: porque é que o Martinho Lutero estava zangado com a Igreja? Para além disso, os estudantes têm de participar numa votação de turma e decidir se Martinho Lutero estava certo em protestar ou não. Esta é uma estratégia muito importante para usar com os estudantes, uma vez que estes podem aceder a estes recursos a partir de qualquer dispositivo eletrónico e assim participar mais ativamente nas aulas de História. Para além disso, na era da tecnologia faz sentido usar este tipo de ferramentas de forma a atrair o interesse dos estudantes pela História³⁵³.

Assim, algum dos recursos usados pelos docentes de História, na escola em análise, e disponibilizados no VLE são: *PowerPoints*, vídeos do *youtube*, fichas de trabalho, esquemas, entre outros. Seguem-se alguns materiais didáticos usados nas aulas de História e disponibilizados na plataforma VLE, ao longo do ano 9:

³⁵³ O VLE (*Virtual Learning Environment*) na *Escola A* foi criado e é gerido por um dos docentes de História desta escola. O facto de as aulas de História recorrerem cada vez mais às novas tecnologias faz com que esta disciplina se esteja a tornar mais popular na *Escola A*, facto que leva mais alunos a selecionarem esta disciplina como opção de estudos no KS4 e KS5. (Informação fornecida pela Diretora do Departamento de História, *Escola A*, janeiro de 2017).

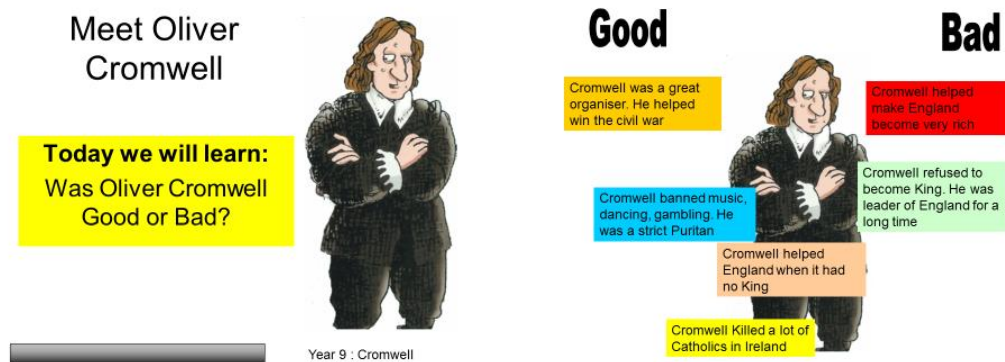


Imagem n.º 33: “Oliver Cromwell – Hero or Villain” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

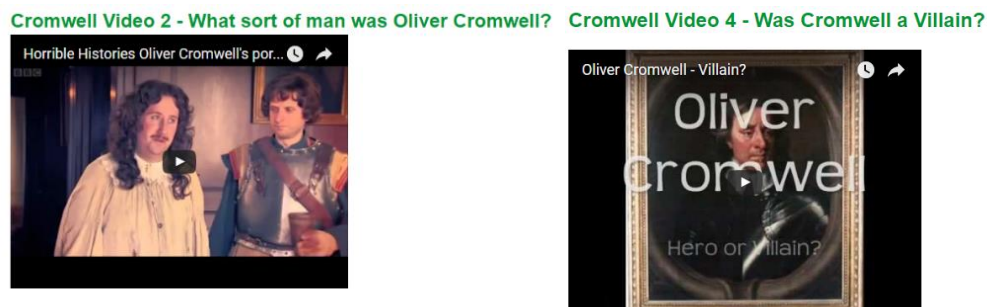


Imagem n.º 34: Vídeos “Oliver Cromwell – Hero or Villain”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

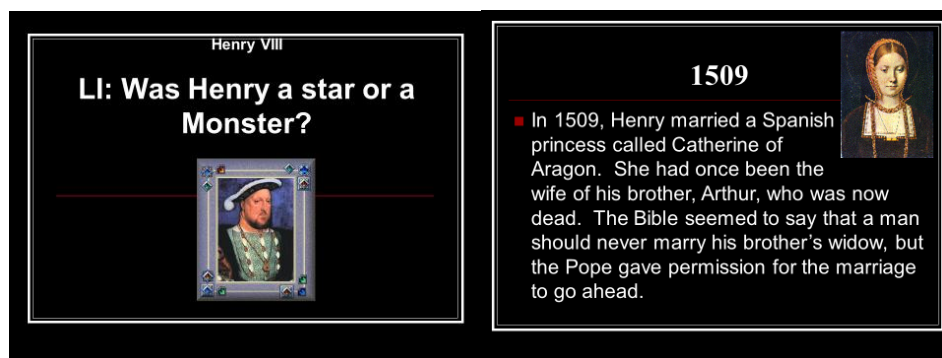


Imagem n.º 35: “Henry VIII” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Topic 5

How Bloody was Mary I?



Should Mary be called Bloody Mary? (Discussion Board 9Foyle)
Should Mary be called Bloody Mary?

Imagem n.º 36: “Bloody Mary” Tópico presente no VLE.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Relativamente aos testes de avaliação feitos durante o ano 9, os alunos são igualmente avaliados cinco vezes. No teste de avaliação de outubro, os estudantes devem responder a um conjunto de questões relativas aos eventos mais significantes decorridos entre 1500 e 1700, como por exemplo: qual é o significado de Renascença? Quem foi o primeiro Inglês a navegar à volta do mundo? Quando é que foi impresso o primeiro livro na Irlanda? De salientar que as turmas a frequentarem o nível médio respondem apenas a quinze questões e que os alunos do nível mais baixo respondem também a quinze questões, mas podem fazer uso do manual escolar para dar resposta às perguntas colocadas.

No exame realizado em dezembro, os professores avaliam a compreensão de conceitos estudados no início do ano: Significância, Critério e Renascimento, (*Significance, Criteria, Renaissance*), bem como a categorização dos eventos históricos, (por exemplo, em tecnologia, medicina, entretenimento, entre outros), eventos importantes entre 1500-1700, Henrique VIII e as suas seis esposas, Martinho Lutero e a Reforma da Igreja, identificação no mapa de países católicos e de países protestantes e, finalmente, duas questões de desenvolvimento, uma relacionada com a reforma iniciada por Martinho Lutero e outra onde os alunos têm de escrever um texto sobre uma pessoa, invenção ou mudança decorrida entre 1500-1700.

Henry and his Wives

1. Who was Henry's first wife?(1) _____
2. Which wife did he agree to marry after seeing her painting?(1) _____
3. Which wife had been married to Henry's brother?(1) _____
4. Who was Elizabeth's mother? (1) _____
5. Who did Henry marry 11 days after the death of Anne Boleyn? (1) _____
6. Name Henry's three children (3) _____
7. How many wives were beheaded?(1) _____
8. Why did Henry want a divorce?(1) _____
9. Who was only 15 when she got married?(1) _____
10. Who did Henry request to be buried beside?(1) _____
11. Why was Kathryn Howard executed?(2) _____

(Total 14)

Imagem n.º 37: Exemplos de questões colocadas no exame de Natal para o ano 9.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Em fevereiro, os alunos têm de ler as páginas do manual escolar para depois responderem a uma série de questões relativas à Rainha Maria Sangrenta (*Bloody Mary*) e, em maio, é pedido aos alunos que realizem uma pequena pesquisa relativa à sua História local e que criem uma apresentação *PowerPoint* para ser apresentada à turma. Esta apresentação pode ser sobre o Forte de *Tollyhogue*, a Casa *Lissan*, entre outros monumentos.

Finalmente, o exame de junho avalia os conhecimentos dos alunos relativamente a alguns dos exploradores marítimos e aos seus feitos, na época Moderna, o império britânico e a Irlanda no século XVI, a Armada Espanhola, a Plantação de Ulster e, por último, uma questão de desenvolvimento onde os alunos escrevem uma entrada num diário e descrevem o seu dia como Plantadores da Irlanda³⁵⁴.

³⁵⁴ Testes de outubro, dezembro, fevereiro, maio e junho da *Escola A*, ano 9.

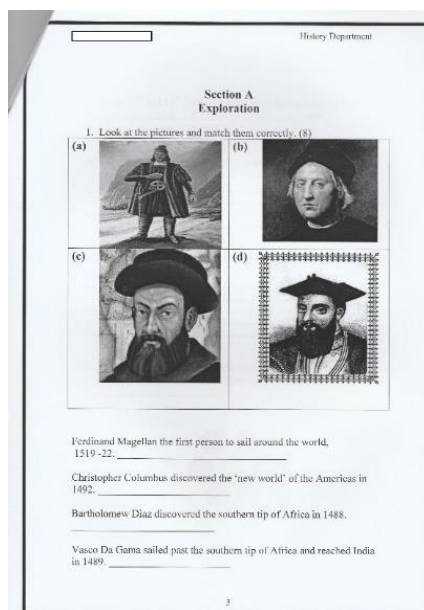


Imagem n.º 38: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 9.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Como é possível verificar, ao longo do ano 9, na disciplina de História, os alunos desenvolvem imensas competências históricas úteis na sua vida como, por exemplo, a formulação de opiniões com base em factos e evidências, a consideração de várias interpretações e ainda a ponderação da veracidade das fontes que estudam. Durante este ano, os estudantes têm a oportunidade de estudar História Mundial e a História da Irlanda, analisando, por exemplo, como é que eventos decorridos no século XVII têm ainda hoje um impacto tão forte na sua sociedade. Para além disso, o estudo destes acontecimentos permite uma melhor compreensão dos eventos que vieram a marcar a Irlanda do Norte, séculos mais tarde, com o eclodir do período *The Troubles*, em 1969³⁵⁵.

No último ano do KS3, isto é, no ano 10, os alunos estudam a História da Época Contemporânea, mais concretamente o século XX. Assim, são estudados tópicos relativos à História Mundial, mas também temas relacionados com a História da Irlanda, como é possível verificar na tabela seguinte:

³⁵⁵ Por exemplo, as *Plantation of Ulster* e os massacres de 1641 são algumas das razões ainda hoje evocadas para justificar a origem do conflito *The Troubles*.

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚ- MERO DE AULAS
Unidade 1: The 20 th Century an age of What?	³⁵⁶
Unidade 2: What impact did war have on the 20 th Century?	-
Unidade 3: Significant individuals and events of the 20 th Century	6 aulas
Unidade 4: The Holocaust	-
Unidade 5: Why was Ireland Partitioned?	-
Unidade 6: What were the consequences of Partition?	-
Unidade 7: Did life get better or worse for ordinary people in the 20 th Century?	-
Unidade 8: Why were there disagreements in Ireland over Independence?	-

Tabela n.º 5: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola A*, ano 10.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola A*, ano 10, disciplina de História, 2016-2017.

Na primeira Unidade: Século XX – um século de quê? - Os alunos investigam o passado e o seu impacto no mundo, através da compreensão de perspetivas e interpretações diferentes, assim como os conceitos continuidade e mudança. Os estudantes desenvolvem a sua compreensão do conceito tempo e como os eventos históricos se organizam por ordem cronológica. Para além disso, os alunos fortalecem também a sua aptidão para estabelecer conexões entre eventos históricos e momentos de mudança. Nesta unidade, são analisados vários eventos relevantes, no contexto político e cultural, do século XX. Desta forma, os alunos aplicam mais uma vez as suas competências ao utilizar terminologia histórica e ao classificar informação e mudanças históricas em termos: políticos, culturais, sociais, económicos, entre outros. Esta é uma unidade mais geral que pretende introduzir o século XX aos estudantes do ano 10, ao trabalhar terminologia e principais eventos históricos que marcaram o século XX³⁵⁷. Na unidade seguinte, qual foi o impacto da guerra, no século XX? - Os alunos voltam a trabalhar as suas competências de forma a demonstrar compreensão cronológica e também para estabelecer relações entre a guerra e as reações que esta gerou ao longo do século XX. Ainda neste sentido, os estudantes analisam as diferentes perspetivas relativamente ao impacto da guerra no século em análise. Posteriormente, os alunos investigam o impacto da guerra a nível local, nacional e global, bem como o significado dos conceitos causa a curto e a longo prazo, (*short term cause* e *long*

³⁵⁶ Informação não disponibilizada.

³⁵⁷ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.

term cause). Para além disso, são ainda analisadas as causas e as consequências da Primeira Guerra Mundial, as trincheiras, a vida nas trincheiras, termos como: aliança, imperialismo, império, nacionalismo e militarismo, (*Alliances, Imperialism, Empire, Nationalism, Militaries*), entre outros conceitos. Seguidamente, os alunos estudam também a aliança que dividiu a Europa, na Primeira Grande Guerra, isto é, o Sistema de Aliança, (*Alliance system*), as causas e consequências das tréguas de Natal durante a Grande Guerra e o papel da propaganda. Finalmente, os estudantes tentam responder à grande questão: é a guerra alguma vez justificável? - De forma a terem as bases necessárias para responder a esta pergunta, os alunos olham para os casos específicos de Gandhi, Mandela e outras personalidades defensoras da paz e anti violência³⁵⁸. Na Unidade 3: pessoas importantes e eventos significativos no século XX, espera-se que os alunos investiguem e compreendam a significância de pessoas e eventos importantes que marcaram o século em análise, como por exemplo, as sufragistas Emily Pankhurst e Emily Davison, o muro de Berlim, Gandhi, Martin Luther King, entre outros. Espera-se ainda que os alunos façam julgamentos adequados de forma a concluir o que é que faz uma pessoa significativa para a História. Nesta unidade, os estudantes estudam as ações das Sufragistas e as consequências deste movimento, as razões por detrás da construção do Muro de Berlim, bem como os motivos que levaram à sua queda. São ainda examinados os seguintes acontecimentos históricos: *Salt March*, 1930; Hiroshima, 1945; o famoso discurso “I have a Dream”, de 1963; *Live Aid*, 1985 e o que faz destes acontecimentos significantes para a História da Humanidade. Mais uma vez, espera-se que os alunos estabeleçam relações entre acontecimentos históricos e momentos de mudança. São ainda estudados conceitos como: preconceitos, pontos de viragem e desconfiança, (*Bias, Turning Points, Distrust*), ao mesmo tempo que se desenvolvem competências relacionadas com a tomada de decisões e investigam as motivações de pessoas individuais e de governos. No final desta unidade, pretende-se que os alunos demonstrem autogestão e curiosidade³⁵⁹. A Unidade 4 trata um dos episódios mais marcantes da História do século XX, o Holocausto. Espera-se que os alunos aprendam o que é o Holocausto, compreendam o contexto em que ocorreu, quando é que este aconteceu e as razões que tornam este tópico importante no contexto de ensino-aprendizagem. Ao estudar este assunto, os estudantes desenvolvem as suas competências de forma a desafiarem estereótipos e pontos de vista distorcidos, com base em evidências

³⁵⁸ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.

³⁵⁹ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 3.

e pontos de vista equilibrados. Nesta unidade, os estudantes são ainda desafiados a identificar motivos para certos comportamentos e compreendem o papel de certos indivíduos que se comportaram de forma ética ou antiética durante o Holocausto. Os alunos trabalham com fontes históricas, onde fazem julgamentos com base em factos e nas evidências analisadas. Assim, ao longo da Unidade 4, os estudantes analisam mais uma vez como é que o passado tem um impacto tão grande no presente que vivemos, aprendem a trabalhar em grupo e compreendem o porquê de ser tão importante relembrar o passado³⁶⁰. Na Unidade 5 e 6 os alunos iniciam o estudo da História da Irlanda, no século XX, mais concretamente a repartição da Irlanda em 1921, (*Partition*). A Unidade 5 intitula-se: porque é que a Irlanda foi dividida? - Para dar resposta a esta questão, os estudantes investigam as razões a curto e a longo prazo, bem como a relação causa-efeito que levou à divisão da Irlanda. Espera-se também que os alunos desenvolvam a sua curiosidade e as competências relacionadas com a colocação de questões e problemas, para que estes sejam capazes de explicar as razões que levaram à divisão da ilha Irlandesa, no início do século XX. Os estudantes desenvolvem ainda a sua compreensão relativamente a acontecimentos políticos, económicos, culturais e religiosos significantes para esta questão e sintetizam a informação que já possuem relativamente à divisão da Irlanda. Para além disso, é também estabelecida uma relação entre este acontecimento histórico e outros eventos já estudados pelos alunos e que marcaram o século XX, sendo criada uma série de *links* entre diferentes tipos de causas. Paralelamente, são analisados, mais uma vez, os conceitos de continuidade e mudança e os alunos são levados a seleccionar, classificar e a comparar informação de forma a criarem as suas próprias conclusões. Finalmente, os estudantes compreendem porque é que a divisão da Irlanda é ainda um tópico muito importante para esta nação e é esperado que, com base em todos os conhecimentos adquiridos ao longo desta unidade, os alunos expliquem, pelas suas próprias palavras, porque é que a Irlanda foi dividida³⁶¹. A unidade seguinte denomina-se: quais foram as consequências da *Partition of Ireland*? - E aqui são estudadas as consequências a curto prazo desta divisão. Nesta unidade espera-se, mais uma vez, que os alunos estabeleçam a relação entre os acontecimentos do passado e o seu impacto no mundo, através da compreensão de diversas perspetivas e interpretações, tendo também em conta os conceitos causa-efeito, continuidade e mudança. Para além disso, os alunos desenvolvem novamente a sua compreensão cronológica e estabelecem conexões entre acontecimentos e momentos de mudança, à semelhança de outras

³⁶⁰ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

³⁶¹ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 5.

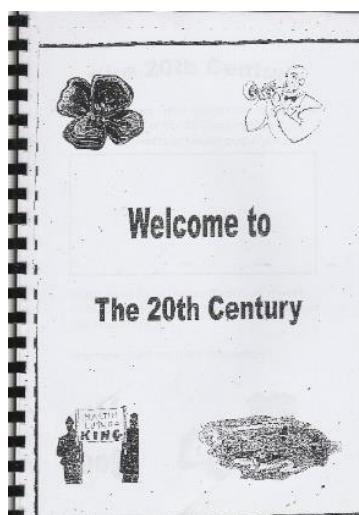
unidades, no ano 10. Ao longo da Unidade 6, os estudantes compreendem e aprofundam conhecimentos relativos às mudanças que ocorreram na Irlanda a nível político, económico, social, cultural e religioso. São analisados os sinais físicos da divisão da Irlanda (*Partition*), como por exemplo, a fronteira terrestre, a Bandeira Nacional, entre outros. Finalmente, os alunos analisam o caso específico da Irlanda do Norte e as consequências que esta divisão teve nesta nação, cuja criação foi uma consequência direta da divisão da Irlanda. Aqui os estudantes estabelecem relações entre a divisão da ilha Irlandesa e o início dos conflitos que levaram, mais tarde, ao período revolta conhecido por *The Troubles*³⁶². Esta é a primeira vez, no KS3, na *Escola A*, que os alunos abordam explicitamente o período *The Troubles* e um dos principais motivos por detrás desta época conturbada: a divisão de uma nação em dois, onde as diferenças entre cidadãos católicos e cidadãos protestantes foi acentuada e instigada durante anos. Na sétima unidade, os alunos tentam dar resposta à seguinte pergunta: a vida para pessoas comuns, ficou melhor ou pior, no século XX? - Para tal, os estudantes analisam, novamente, o impacto do passado no mundo, através da compreensão e da avaliação de conceitos como regressão, progressão, continuidade e mudança. Paralelamente, os estudantes desenvolvem competências ligadas à compreensão cronológica e à capacidade de estabelecer relações entre desenvolvimento local e global. São ainda classificadas mudanças locais em categorias relacionadas com a comunicação, educação, saúde, viagens, lazer ou trabalho. Ou seja, os alunos aprendem a gerir, a categorizar, a classificar e a avaliar informação³⁶³. Finalmente, na unidade 8, porque é que houve um desacordo, na Irlanda, relativamente à independência? - Nesta unidade os estudantes estabelecem relações entre vários tipos de causas. Aqui, os estudantes analisam vários acontecimentos entre 1500 e 1900, de forma a compreender porque é que o império britânico controlou a Irlanda e quais foram as razões que levaram este império a manter a ilha irlandesa sob o seu domínio. Para além disso, os estudantes analisam também as razões e métodos usados pelos Unionistas de Ulster para se manterem anexados ao império britânico³⁶⁴ e de como estes métodos e esta situação promoveu o início do conflito que assombrou a Irlanda e mais tarde a Irlanda do Norte, no século XX.

³⁶² Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 6.

³⁶³ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 7.

³⁶⁴ Plano de estudos da *Escola A*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 8.

Relativamente aos manuais escolares utilizados pelos Professores, na *Escola A*, ao longo do ano 10, são utilizados três recursos: o último volume pertencente aos manuais escolares editados pelo Ministério da Educação e duas sebentas criadas pelo Departamento de História, da *Escola A*. O primeiro recurso a ser analisado será a sebenta intitulada “Welcome to the 20th Century”. Esta sebenta possui na primeira página um pequeno desafio, já que pede aos alunos para pensarem em cinco acontecimentos ou pessoas importantes que marcaram o século XX. Após o *feedback* da turma, os alunos podem acrescentar mais cinco eventos ou pessoas que considerem interessantes. Esta é uma ótima forma de motivar os alunos para a aprendizagem de uma nova época histórica e para novos conteúdos. Nesta sebenta são tratados os seguintes tópicos: O século XX; aspetos positivos e negativos acerca do século XX: Primeira Guerra Mundial; o *crash* de *Wall Street*, nos Estados Unidos da América; banda-desenhada política; eventos da Segunda Guerra Mundial; Genocídio; a Vida nos anos 50; a Guerra Fria; a Guerra do Vietname; Martin Luther King; existe uma Irlanda do Norte ideal? Fome e o grupo *Live Aid*; o fim da Guerra Fria; século XX – um século de quê? E finalmente, a autoavaliação dos estudantes. Esta sebenta apresenta vários acontecimentos e personalidades importantes que marcaram o século XX. Ao longo deste recurso, para além de textos informativos, existem diversas atividades e esquemas para que os alunos consolidem as aprendizagens. Os alunos podem ler fontes documentais e analisar fotografias e ilustrações que vão complementar a sua aprendizagem. Apesar da qualidade gráfica desta sebenta não ser boa, é importante referir que é um recurso bem estruturado, o seu conteúdo é muito bem-apresentado e fácil de ler. Este é um recurso fácil de perceber, fator muito importante quando estamos a falar de uma escola que é constituída por alunos muito heterogéneos e com diferentes níveis de aprendizagem.



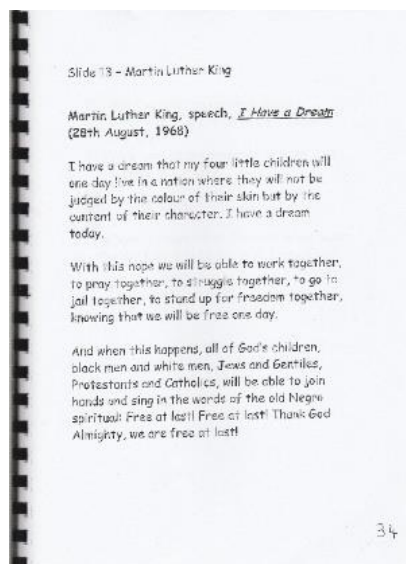


Imagem n.º 39: Sebenta escolar “Welcome to the 20th Century”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

O segundo recurso em análise é também uma sebenta criada pela *Escola A* e denomina-se “History Year 10”. À semelhança da sebenta anterior, também esta não apresenta qualidade gráfica, mas compensa esta falha pelo seu conteúdo. Esta sebenta apresenta-se rica em documentos, mapas, imagens, (fotografias e ilustrações), esquemas e atividades onde se espera que os alunos fortaleçam os seus conhecimentos. A introdução desta sebenta dedica-se à análise do século XX com o estudo de alguns tópicos como: as Bombas Atómicas, as Sufragistas, as várias Guerras que atormentaram o mundo durante este século, o império britânico e os países mais poderosos em 1900. Já a primeira parte estuda a Primeira Guerra Mundial, apresentando um conteúdo muito completo e rico em fontes documentais, imagens, palavras-chave e as respetivas definições. Nesta parte são estudados, por exemplo, as Alianças que dividiram a Europa, na Primeira Grande Guerra, causas a longo prazo, o início e as causas da Primeira Guerra Mundial, como é que os soldados lidavam com a perda de colegas durante a guerra, saúde e doença, a vida nas trincheiras, comida, ataques com Gás, a Batalha de *Somme*, entre outros tópicos relacionados com Primeira Guerra Mundial. Esta primeira parte da sebenta está repleta de textos explanatórios, documentos, fotografias, ilustrações e esquemas. Algum do seu conteúdo, no entanto, é compacto e a sua leitura pode estar dificultada, pois poderá ser demasiado difícil de ler para alguns alunos. Seguidamente, é analisado o Tratado de Versailles e o facto de a Alemanha estar bastante descontente com as condições impostas pelos países vencedores. Outro tópico abordado por esta sebenta relaciona-se com a História das Mulheres e a

sua luta pelo direito ao voto, isto é, é analisada a questão das Sufragistas. Este é um tópico muito aprofundado ao longo da sebenta, disponibilizando aos alunos diversas fotografias e posters da época, bem como documentos, fontes importantes cuja análise consolida o seu conhecimento relativamente a este tópico. É ainda abordado nesta sebenta a questão do Genocídio que aterrorizou o mundo durante a Segunda Guerra Mundial, o surgimento de Hitler e as razões que o levaram ao poder, o Holocausto, Anne Frank, Guetos, as Almas Corajosas, (*Brave Souls*)³⁶⁵, *The Kindertransport*³⁶⁶, Campos de Concentração e finalmente a chegada dos Aliados e a libertação dos campos de concentração. Como já foi dito anteriormente, estes tópicos são acompanhados por textos, documentos, imagens, atividades e esquemas que tornam a aprendizagem dos alunos mais completa e sólida. Ao contrário da primeira parte desta sebenta, os tópicos apresentam uma leitura mais acessível e contam com vastos relatos verídicos, depoimentos ou extratos de jornais. Esta característica é bastante apreciada pelos alunos, motivando-os para a aprendizagem destes tópicos e assim contribuindo para uma aprendizagem mais significativa³⁶⁷.

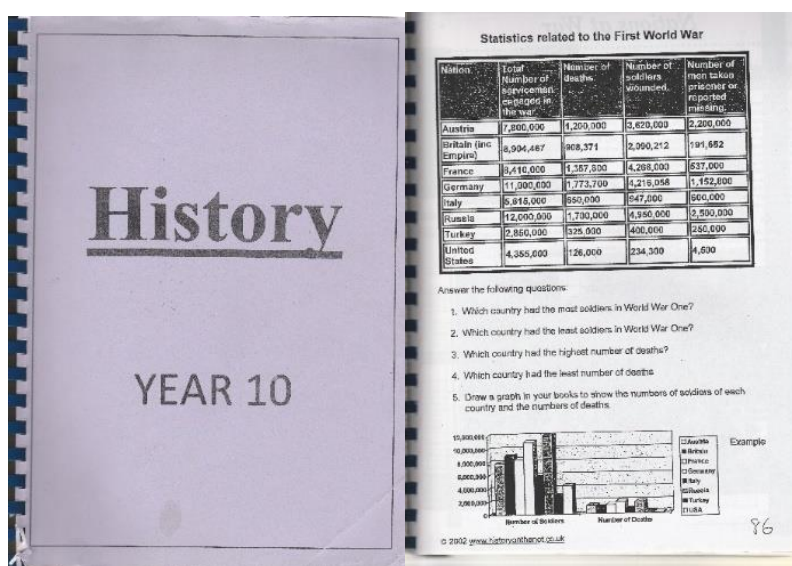


Imagem n.º 40: Sebenta escolar “Welcome to the 20th Century”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

³⁶⁵ Pessoas que lutaram para salvar judeus da crueldade Nazi.

³⁶⁶ *Kindertransport* “(Children’s Transport) was the informal name of a series of rescue efforts which brought thousands of refugee Jewish children to Great Britain from Nazi Germany between 1938 and 1940”. <https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005260>. Consultado a 31.01.2017.

³⁶⁷ Sebenta criada pela *Escola A*.

Finalmente, o último manual escolar utilizado pela *Escola A*, intitula-se “A Study after 1900”³⁶⁸, sendo este o terceiro e último volume do conjunto de livros criados pelo Ministério da Educação da Irlanda do Norte, de forma a guiar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes de História. Assim, neste livro são abordados os seguintes tópicos: século XX – um século de quê? Qual foi o impacto da guerra no século XX? Porque é que nos devemos lembrar do Holocausto? Pessoas e eventos significantes e o quê e quem fez a diferença no século XX? Porque é que a Irlanda foi dividida? Quais foram as consequências da divisão da Irlanda, para a Irlanda do Norte? A vida ficou melhor ou pior para as pessoas comuns, no século XX? E por último, como melhorar a História? - Este manual possui a mesma estrutura que os volumes anteriores, e aborda algum dos tópicos presentes, nas seções analisadas. Contudo, nenhuma das seções anteriormente estudadas aborda a questão da divisão da Irlanda. Assim, este manual mostra-se extremamente relevante para o estudo deste tópico, nas aulas de História. Nesta unidade os alunos podem analisar mapas, fotografias, esquemas, barras cronológicas e documentos que tratam a divisão da Irlanda. A unidade seguinte analisa o impacto da divisão da ilha irlandesa, na Irlanda do Norte. Este manual pretende assim que os alunos estabeleçam a relação entre eventos históricos complexos e mudanças, compreendam como é que os *The Troubles* começaram, na Irlanda do Norte e compreendam como é que as consequências da divisão da Irlanda, afetam ainda hoje a Irlanda do Norte. Para atingirem estas intenções de aprendizagem, os alunos são levados a ler textos, a analisar fotografias, documentos, barras cronológicas e a realizarem atividades de forma a consolidarem os seus conhecimentos. Neste capítulo, os alunos estudam a violência sectária que afetou a Irlanda do Norte, na primeira metade do século XX, analisam fotografias de atentados conduzidos pelo IRA nos anos 20 do século XX, passando posteriormente a analisar os principais eventos entre 1920 e os anos 60. Os alunos são levados a examinar palavras-chave como *Gerrymandering*, documentos e informação que descreve como a Irlanda do Norte apresentava uma sociedade dividida e como a população católica sofrera atos discriminatórios por parte do Governo da época. Os alunos analisam também o estado da economia, as condições habitacionais e as razões que levaram à criação do grupo defensor dos Direitos Civis da População, (*Civil Rights Movement*). Para além disso, este manual escolar aborda ainda o surgimento dos *The Troubles*, explicando através de documentos escritos e visuais como é que o Primeiro-ministro O'Neill falhou a reformar a Irlanda do Norte e a acabar

³⁶⁸ Dean, Kelly & Taggart, (2009). *A Study after 1900*. Hodder Education: London

com a discriminação de cidadãos católicos, como é que a oposição cresceu contra o Primeiro-ministro O'Neill, as marchas de protesto organizadas pelo NICRA, os tumultos e o exército britânico na Irlanda do Norte. Na parte final deste capítulo, é apresentada aos alunos uma pequena cronologia que mostra como é que a situação da Irlanda do Norte foi evoluindo até ser alcançado um acordo em 1998, conhecido por *Good Friday Agreement*. A acompanhar esta cronologia, os autores deste manual referem que o século XX foi para a História da Irlanda um século de divisão "(...) the division between north and south, the division between Protestant and Catholic, Unionist and Nationalist, and the division between Britain and Ireland." (Dean, Kelly & Taggart, 2009, p. 90). Os autores informam ainda quantas pessoas morreram neste conflito interno, ao longo de várias décadas e, que apesar de um acordo ter sido alcançado em 1998, a Irlanda continua ainda hoje dividida. Como é possível verificar, este manual escolar explica de uma forma sucinta e equilibrada o conflito *The Troubles*, como uma consequência da *Partition of Ireland*, isto é, da divisão da Irlanda. Contudo, deve-se salientar que este é um dos últimos tópicos a ser abordado pelo manual e pelo plano de estudos e por isso, receia-se que por falta de tempo letivo, este tópico acabe por ser abordado muito rapidamente nas últimas aulas de História, na *Escola A*, ou então que não seja abordado de todo.

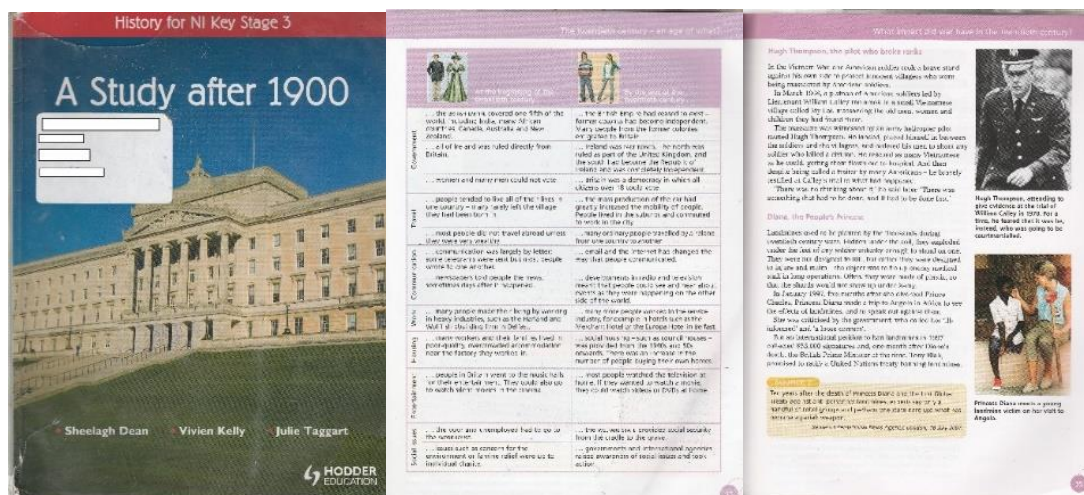


Imagem n.º 41: Manual escolar “A Study after 1900”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

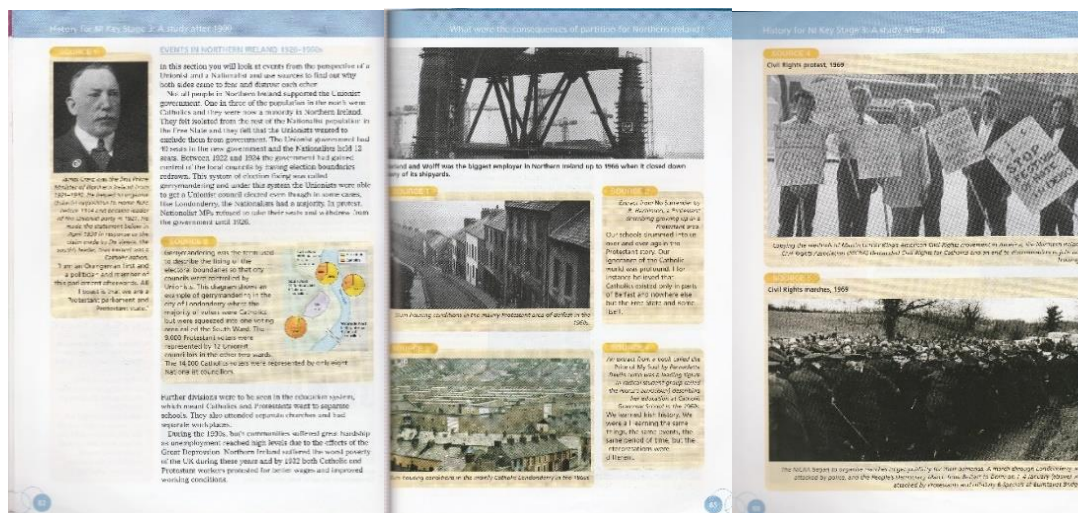


Imagem n.º 42: Manual escolar “A Study after 1900” – Os *The Troubles*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Ao longo do ano 10, os alunos estudam alguns dos momentos mais marcantes do século XX, como a Primeira Guerra Mundial, o Movimento Feminista Sufragista, a divisão da Irlanda ou a Segunda Guerra Mundial/Holocausto. A Primeira Grande Guerra é um tema que recebe especial atenção neste ano, por ser um tópico muito apreciado pelos alunos. Assim, à semelhança do ano 9, também o ano 10 possui uma pasta no VLE repleta de recursos usados pelos docentes nas suas aulas, mas também recursos complementares que se esperam rematar a aprendizagem dos estudantes, em casa. Assim, aquando do estudo da Primeira Grande Guerra, os professores dispõem de vários recursos, como: *Power-Points* (a primeira fase da guerra, a Primeira Guerra Mundial, propaganda), vídeos (propaganda, a comida dos soldados, as condições das trincheiras), caderno de atividades (a Primeira Guerra Mundial) e demais recursos didáticos (Rivalidade Nacional, Imperialismo, Corrida Armada...), que utilizam nas suas aulas, bem como no seu estudo autónomo, em casa, de forma a rever os conteúdos a serem avaliados nos testes de avaliação. Estes recursos mostram-se muito apelativos e completos, sendo o complemento perfeito às aulas e aos manuais escolares/sebentas utilizados pelas *Escola A*, como é possível verificar:

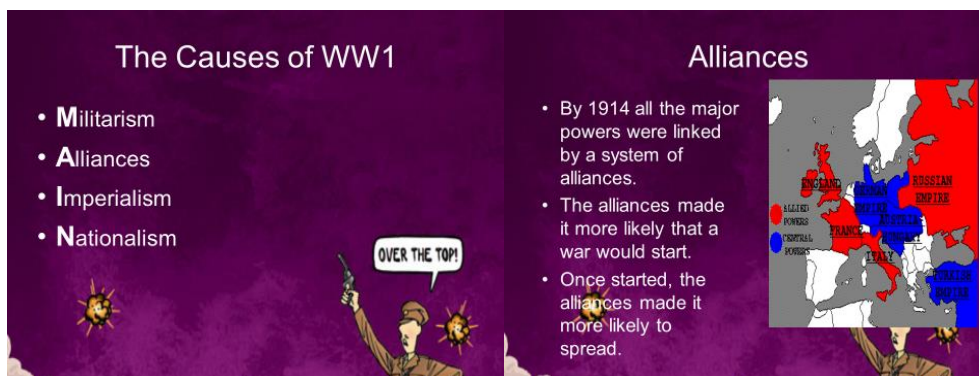


Imagem n.º 43: “First World War - Causes” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.



Imagem n.º 44: “First World War – Introduction” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

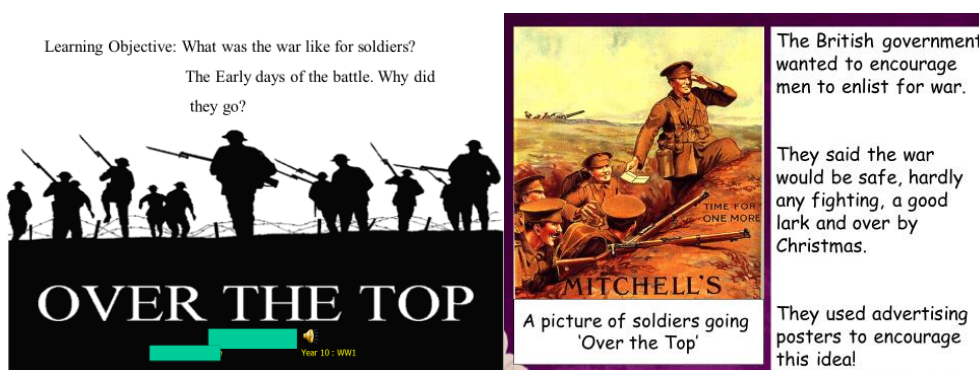


Imagem n.º 45: “First World War – Early days of War” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.













Austria-Hungary						France					
Leader Franz Joseph II						Leader Raymond Poincare					
Population (millions)	Population in Empire (millions)	Iron and Steel (million tons per annum)	Size of Army	Warships	Military Spending (millions per year)	Population (millions)	Population in Empire (millions)	Iron and Steel (million tons per annum)	Size of Army	Warships	Military Spending (millions per year)
											
50	No overseas empire	2.5	810,000	26	£2.25	40	63	3.25	1,250,000	46	£40
Strengths Friendly with Germany.			Concerns Huge Empire of many different nationalities, many of whom wanted to be independent. Her enemy Serbia has the support of Russia.			Strengths Defeated by Germany in 1871, lost Alsace-Lorraine. Wanted to regain these provinces. Allied to Russia in 1894. Like Britain had a large empire.			Concerns Wanted to protect their Empire in North Africa. Worried about German intentions.		

Imagem n.º 46: “Causes of the First World War History– Interactive”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

No estudo da Primeira Guerra Mundial, é ainda visualizado um conjunto de vídeos que pretende consolidar e aprofundar a aprendizagem dos estudantes em relação a esta temática. Estes vídeos encontram-se no VLE da escola ou são vídeos facilmente visualizados através do *Youtube*.



Imagem n.º 47: Videos “First World War”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

No que diz respeito ao tópico das mulheres Sufragistas (*Suffragettes*), os docentes utilizam, para além dos manuais escolares/sebentas, *PowerPoints* e vídeos, como por exemplo:

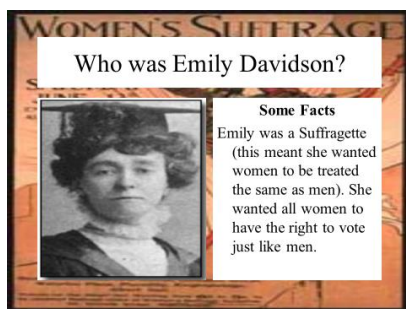


Imagem n.º 48: “Suffragettes” VLE e Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

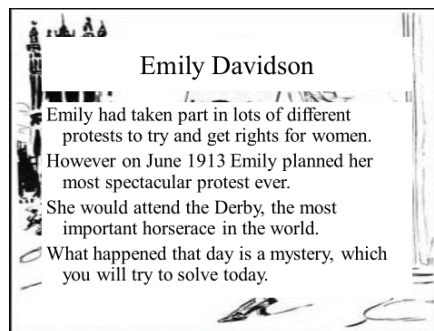


Imagem n.º 49: “Suffragettes” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.



Imagem n.º 50: Vídeo “Suffragettes”.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-G4fJ9I_wQg - Consultado a 15.02.2017.

Finalmente, relativamente ao Holocausto, os estudantes analisam recursos muito variados que lhes permitem uma maior consolidação dos conteúdos em análise. Assim, são usadas, nas aulas de História da *Escola A*: apresentações *PowerPoints*, vídeos, fichas de trabalho e demais recursos didáticos.

Estes recursos fazem uso de fotografias e de mensagens-chave que facilitam a aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permite criar uma empatia histórica com as pessoas envolvidas no Holocausto, experimentar sensações e sentimentos que não seria possível

alcançar se os estudantes não tivessem acesso à realidade vivida por estas figuras históricas, anónimas ou conhecidas. O Holocausto é um tema fortíssimo que deve ser devidamente explorado pelos mais jovens. Apesar de o Holocausto ser um tópico capaz de impressionar, não podemos deixar de o lecionar, para que estas atrocidades nunca sejam esquecidas e para que muito menos sejam repetidas. A *Escola A* faz isso mesmo, permite que os alunos analisem um conjunto de recursos e fontes que, apesar de serem chocantes, retratam a realidade da Europa entre 1939 e 1945. Através de apresentações, fichas de trabalho, fichas complementares e vídeos, os estudantes têm a oportunidade de analisar em detalhe conceitos/acontecimentos como o extermínio judaico, genocídio, guerra, supremacia racial, discriminação, entre outros³⁶⁹. Seguem-se alguns exemplos de recursos usados pelos docentes de História, na *Escola A*, e disponíveis *online* no seu VLE:



Imagem n.º 51: Holocausto, Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

³⁶⁹ De salientar que a *Escola A* possui um elevado número de alunos estrangeiros, (91 estudantes no ano letivo 2016/2017), de várias nacionalidades: portugueses, turcos, guineenses, timorenses, angolanos, lituanos, eslovacos, polacos, letões, russos, entre outros. Muitos destes alunos, principalmente os estudantes vindos da Polónia, Lituânia, Letónia, Eslováquia ou República Checa, (antiga Checoslováquia), têm normalmente muitas histórias para partilhar, já que os seus países viveram de forma direta o terror Nazi. Este é um tópico que os alunos gostam de aprender e estudar nas aulas de História, já que está diretamente relacionado com a sua própria identidade, cultura e História nacional.

Introduction

Key question :-
Why did the Holocaust happen?

This is an independent learning module. You will largely be working on your own. Your task is to read the information in this module and work through the tasks in your work booklet. Keep the key question in mind as you complete the different activities.

[Print a copy of the work booklet](#)

JUDAISM

Learning Outcomes
By the end of this section you will learn about some of the key features of Judaism and consider the reasons why anti-Semitism (hatred of Jews) was organised and persisted in Europe for over 2000 years. Was there ever a time or place when or where Jews felt safe or could call their home?

Judaism was founded by the Hebrew people, the oldest of the monotheistic faiths. Some people believe that God created the universe, but with a special relationship with the Jewish people. He was born in Ur, in present-day Iraq. He later moved to Canaan, in present-day Israel. This is why Jews believe Canaan is the Promised Land, which God promised to Abraham and his descendants. Jerusalem is the Jewish holy city. The most holy Jewish book is the Torah. The Torah (scroll of teachings) contains the five books revealed to Moses by God on Mount Sinai. All of the world's Jewish communities today that do not live in present-day Israel are part of what is called the Jewish Diaspora. 6 million Jews were murdered in the Holocaust in an attempt by the Nazis to wipe out Judaism.

A Nazi cartoon published in the 1920s, entitled 'Jewish Department Store Octopus'.

HITLER'S RISE TO POWER

How important was anti-Semitism?

Although Hitler used anti-Semitism in his speeches and election posters, 1930-1932, most historians agree that there were more important reasons why Hitler became Chancellor in 1933. Economic factors, unemployment and the fear of **communism** were more important. In fact, the German Jews did not feel particularly threatened till Hitler came to power and almost none of them had made any practical arrangements to leave the country.


Imagem n.º 52: Holocausto Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

THE HOLOCAUST INTERACTIVE

Racial Discrimination

On April 7, 1933 Hitler ordered all non-Aryans removed from government jobs. Thus began the systematic campaign of racial purification.



TITLE: "Away with him!"
The long arm of the Ministry of Education pulls a Jewish teacher from his classroom.
April 1933 (Der Stürmer Issue 12)
Die Schulten von nichtarischen Lehrern, der die Reichsregierung hat

TASK
Why do you think this cartoon was published in 1933?

THE HOLOCAUST INTERACTIVE

Why we should never ignore prejudice

"They came for the Communists,
and I didn't speak out because I wasn't a Communist.
Then they came for the Jews,
and I didn't speak out because I wasn't a Jew.
Then they came for the Trade Unionists,
and I didn't speak out because I wasn't a Trade Unionist.
Then they came for the Catholics,
and I didn't speak out because I wasn't a Catholic.
Then they came for me,
and there was no one left to speak out for me."
Pastor Martin Niemöller

Imagem n.º 53: "The Holocaust Interactive".

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

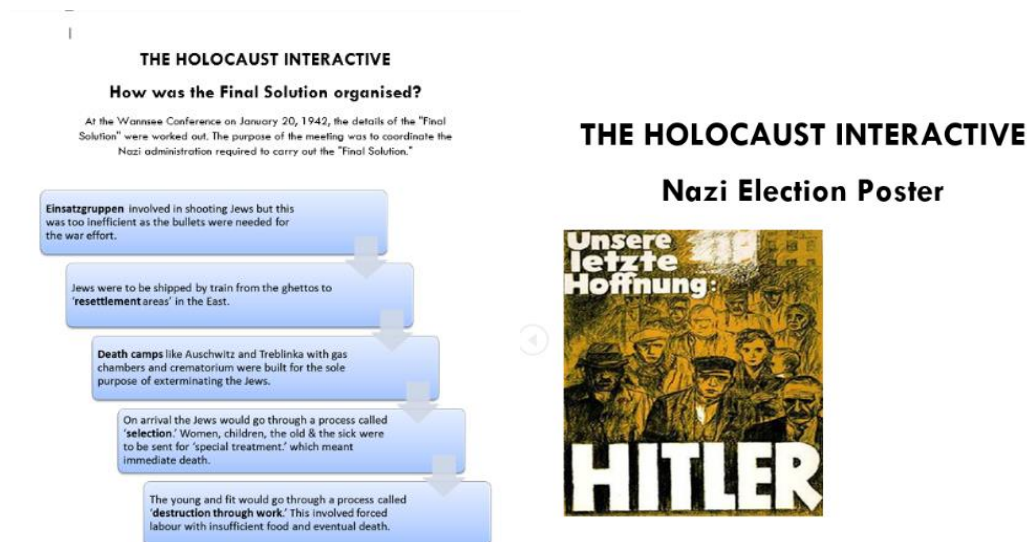


Imagem n.º 54: "The Holocaust Interactive".

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016- 2017.

Para além dos recursos já aqui referidos, os alunos têm ainda a possibilidade de visualizar vídeos como:



Imagem n.º 55: Vídeos Holocausto.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Relativamente aos testes de avaliação, são igualmente realizados cinco testes de avaliação. O teste de outubro do ano 10 apresenta-se mais complexo do que os restantes, uma vez que neste ano os alunos possuem já várias competências históricas que lhes permitem um pensamento histórico mais complexo. Assim, neste teste, os alunos datam um conjunto de eventos relevantes no século XX, como por exemplo: A divisão da Irlanda em

dois Estados ou a aprovação das leis de Nuremberga por Hitler. Paralelamente, os estudantes devem enumerar cinco acontecimentos importantes que marcaram o século XX, bem como cinco pessoas importantes também deste século. Ainda neste teste, os estudantes referem as razões que levaram ao lançamento das bombas atômicas no Japão, uma batalha importante que ocorreu no início do século XX, práticas sociais e avanços na medicina na segunda metade do século XX e finalmente, os alunos dão resposta a uma questão de desenvolvimento sobre um acontecimento ou pessoa importante, no século em análise. No exame de dezembro, os estudantes são avaliados relativamente aos conteúdos referentes à Primeira Guerra Mundial.

Year 10

October Assessment

The 20thc

Total: 50

- Give the dates of the following events.
 - Ireland was partitioned into 2 states (2)
 - The My Lai Massacre took place in Vietnam (2)
 - Water passed the 'Warrenburg' test (2)
 - The Fall of The Berlin Wall (2)
 - The Suffragettes were founded (2)
- From your own knowledge and NOT any of the above Name 5 events from the 20thc. (5 marks)
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
 Name 5 famous people from the 20thc (5)
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
- Give 2 reasons why the Atom Bomb was dropped on Hiroshima. (4)
- What famous battle took place at the beginning of the 20thc? (1)

The First World War - Section 1: The meaning of War/ The causes of WWI.

- Name a war going on at present. (1)
- Name two wars in history (2)
- Give three reasons why wars have broken out in the past. (2)
- The most powerful countries in 1914 were? (3)
- What year did the First World War begin? (1)
- How long did the war last? (1)
- Outline the MAIN causes of the First World War in the table below.

M	
---	--

Imagem n.º 56: Exemplos de questões colocadas no teste de outubro e dezembro para o ano 10.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Os alunos realizam, ainda, uma pequena investigação para avaliação acerca de uma personalidade importante do século XX, onde estes devem explicar as razões pelas quais admiram a personalidade escolhida. Seguidamente, os estudantes realizam um teste sobre as mulheres Sufragistas, (*Suffragettes*), onde respondem a questões como: O que é que os homens pensavam das mulheres no início do século XX? Ou, quem era a líder das Sufragistas ou ainda, porque é que a Emily Davison se juntou ao movimento das Sufragistas? Finalmente, nos exames de verão, os estudantes estudam os acontecimentos que marcaram o mundo e que levaram ao início da Segunda Guerra Mundial. Neste exame, os alunos voltam a ser avaliados relativamente às mulheres Sufragistas. Para além disso, os alunos testam também os seus conhecimentos no que diz respeito ao Holocausto, à Ale-

manha Nazi e aos Campos de Concentração. Neste teste os alunos têm de analisar fotografias, identificar razões, dar opiniões e responder a questões de desenvolvimento com ou sem o apoio de palavras-chave. Algumas das questões colocadas são: na tua opinião, porque é que a Emily Davison morreu? Foi um protesto planeado ou um acidente? Ou porque é que as pessoas tinham medo de falar contra o Hitler? Porque é que tantos alemães deram o seu apoio ao partido Nazi? De salientar, que a *Partition of Ireland* e as suas consequências, nomeadamente os *The Troubles*, não são temas avaliados nos testes realizados no ano 10, na *Escola A*.

Library Department

Section 1 – The Suffragettes

1. Study the picture above. The Woman in the picture is a Suffragette. What did she wish to achieve? (5 marks)

2. How were women treated at the beginning of the 20th Century? What rights did they have? (5 marks)

3. What type of jobs did Women do at the start of the 20th Century? (5 marks)

4. Name two important Suffragettes? (2 marks)

a) _____

b) _____

Mark /15

3

Imagem n.º 57: Exemplos de questões colocadas no exame de junho para o ano 10.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Assim, é no ano 10 que os alunos estudam os acontecimentos históricos mais recentes. Neste ano, os estudantes exploram questões como direito de voto, discriminação, xenofobia, racismo, imperialismo guerra e o impacto que as várias guerras tiveram no mundo em que vivemos. No entanto, é de salientar que é neste ano que os alunos estudam a sua própria História, a História da Irlanda e da Irlanda do Norte. É neste ano que é permitido aos alunos analisar as razões que levaram o império britânico a controlar a Irlanda, motivo que levou a tentativas de revolução e a uma revolução bem-sucedida que deu à Irlanda a independência há muito desejada e que, mais tarde, viria a dar origem aos *The Troubles*. É no ano 10 que os alunos têm a possibilidade de perceber as razões que levaram a sua nação a viver num estado de guerra por mais de 30 anos.

Assim, desde o ano 8 até ao ano 10, os alunos estudam diversos eventos históricos relacionados com a História da Irlanda. Muitos desses eventos apresentam-se como causas diretas ou indiretas dos *The Troubles*. Muitos são os que acreditam que os *The Troubles* começaram com a chegada dos Normandos à Irlanda, outros culpam a invasão da Irlanda pelos Ingleses e as Plantações como facto responsável pela divisão da sociedade entre católicos e protestantes e como razão impulsionadora do sentimento anti império britânico que ainda hoje se sente na Irlanda do Norte. A verdade é que os estudantes da *Escola A* estudam estes acontecimentos históricos, o que faz com que, ao chegarem ao ano 10, consigam contextualizar os acontecimentos que conduziram à divisão da Irlanda, na primeira metade do século XX, (*Partition of Ireland*), e, consequentemente, aos conflitos decorridos na Irlanda do Norte nos anos 60 e que ficaram conhecidos como *The Troubles*. Como já foi referido, por ser o último tópico em estudo no ano 10, por vezes, devido a todas as atividades letivas, férias e feriados, os docentes nem sempre dispõem do tempo que pretendem para abordar as consequências da *Partition of Ireland*.

Quando os alunos terminam o KS3 e decidem estudar História no KS4, isto é, no ano 11 e no ano 12, estudam, por decisão dos professores da *Escola A*, os seguintes tópicos no ano 11: “Life in the Nazi Germany 1933-45” e “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours, 1965-98”. Como já foi explicado, aquando da análise da disciplina de História, no KS4, os alunos realizam um exame no ano 11 e um exame no ano 12. No ano 11 os professores podem selecionar dois temas entre vários tópicos para trabalhar com os seus alunos. No entanto, no ano 12, todos os alunos têm de estudar os mesmos tópicos, de acordo com as especificações de 2017³⁷⁰.

O primeiro tópico em estudo é: “Germany 1933-1945”, isto é, a Alemanha e o período Nazi. Os estudantes analisam assim a ascensão de Hitler e do partido Nazi, a consolidação do poder Nazi entre 1933 e 1934, políticas económicas, entre outros temas. Para a análise deste tópico, os alunos e docentes fazem uso de diversos recursos como, por exemplo, livros de exercícios, manuais escolares, exames dos anos anteriores, (*Past Papers*), filmes e DVDs, vídeos do *youtube*, barras cronológicas, fichas de trabalho, o VLE, o programa *Boardworks*, textos e recursos disponibilizados nos *sites* www.bbc.co.uk e www.schoolhistory.co.uk.

³⁷⁰ Ver o subcapítulo 3.4. GCSE e GCE – Os exames de História no Key Stage 4 e no Key Stage 5.

The Munich Putsch

In 1923, Hitler helped organise the **Munich Putsch** – an attempt to seize control of Munich.

The attempt failed dismally. Hitler was arrested for treason and thrown into prison.

However, in the long run the whole affair actually helped to **strengthen** his position!

- His trial gave **publicity** to the Nazi movement.
- He reviewed and altered his political **philosophy**.

We will now investigate each of these in more detail.

Photograph courtesy of the Imperial War Museum, London.

Reaction of the Nazis: key voters

Hitler also identified several key groups in German society that it was important for him to win over.

Hitler, with the help of **Goebbels**, made sure the Nazi message targeted these key groups of voters.

People in the Cities

The slogan '**Work, Freedom, Bread**' was used to convince workers that the Nazis were focused on the needs of the industrial class.

People in the Countryside

The slogan '**Blood and Soil**' was used to convince rural voters that the Nazis believed that the German nation sprang from the farming class.

Suggest a slogan that the Nazis could have used to win the votes of women. Explain your choice.

Imagem n.º 58: “Nazi Germany Hitler’s Rise to power” Apresentação PowerPoint Boardworks.

Fonte: Boardworks History, 2007, *Nazi Germany Hitler’s Rise to power*, 2016-2017.



Imagem n.º 59: Vídeos “Germany”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Date	Event
9th November 1918	Kaiser Wilhelm abdicated. Weimar Republic declared.
28th June 1919	Treaty of Versailles signed.
5th January 1919	German Workers' Party (Deutsche Arbeiterpartei) DAP formed by Anton Drexler, Gottfried Feder, Dietrich Eckart and Karl Harner.
12th September 1919	Adolf Hitler, who had been sent by the German Army to spy on the German Workers' Party (Deutsche Arbeiterpartei) DAP, decided that he liked the political ideas of the party and became a member.
24th February 1920	German Workers' Party (DAP) changed its name to National Socialist German Workers' Party (NSDP) called the Nazi Party for short. During its first meeting a 25 point programme was announced.
29th July 1921	Adolf Hitler became leader of the NSDP and took the title der Führer.
4th November 1921	SA (Sturm Abteilung) formed. Known as Stormtroopers these were the party militia. They were also known as brownshirts because of the brown shirts that formed part of their uniform.
8th November 1923	Munich (Beer Hall) Putsch - Hitler and the NSDP attempt to overthrow the Bavarian government failed. The leaders were arrested and charged with treason.
26th February 1924	Hitler's trial for his part in the Munich Putsch began. He was sentenced to 5 years in prison but only served 10 months. During his time in prison Hitler wrote Mein Kampf.
April 1925	SS (Schutzstaffel) formed. The SS, who wore black shirts to distinguish them from the SA, initially formed Hitler's personal bodyguard, but later became the party militia.

1927	Nuremberg. Known as the Nuremberg Rally all subsequent annual meetings were held at Nuremberg.
1929 - 1930	Great Depression - The world depression saw many Germans face unemployment and poverty. Support for the Nazi party increased dramatically.
During 1930	Hitler Youth junior branches established - Deutsches Jungvolk for boys aged 10 - 14 years and the Bund Deutscher Mädel (League of German Girls) for girls aged 10 - 18 years.
September 1930	The Nazi party gained 18.3% of the vote in the Reichstag elections to become the second largest party.
July 1932	The Nazi party gained 37.4% of the vote in the Reichstag elections to become the largest party.
30th January 1933	Hitler appointed Chancellor of Germany by President Hindenburg.
3rd February 1933	Hitler defined the Nazi party foreign policy. The prime goal was to secure Lebensraum (living space) for the German master race.
27th February 1933	The Reichstag Fire. A fire which broke out at the Reichstag building was blamed on the Communist Party (KPD). As a result the KPD, which was the second largest party in Germany, was banned. The banning of the Communist party gave the Nazis a clear majority in government.
5th March 1933	With the Communist party banned Hitler ordered a new election at which the Nazi party gained 44% of the General election vote.
23rd March 1933	Enabling Act gave Hitler power to make laws without consulting the Reichstag for a period of four years.
26th April 1933	The Gestapo, Nazi secret police, were formed.
26th April 1933	The Nazis took over local government.
2nd May 1933	Trade Unions were banned.

Imagem n.º 60: “Nazi Germany Timeline”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Os *The Troubles* são um tópico estudado pelos alunos da *Escola A*, no KS4, uma vez que faz parte das opções de estudo selecionadas pelo Departamento de História. Os alunos iniciam o ano letivo com o estudo da Alemanha entre 1933 e 1945 e é em janeiro/fevereiro que dão início à análise do tópico “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”, dando início ao estudo do tópico: A Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda, Terence O’Neill e o grupo *People’s Democracy*³⁷¹. De forma a trabalhar este tema com os alunos do ano 11, os professores recorrem à visualização do vídeo “Understanding Northern Ireland (Reform and Reaction: 1960-1968)”, onde é feito um balanço da situação económica da Irlanda do Norte, relativamente ao emprego, à mudança de Governo com a entrada de T. O’Neill e o seu desejo de mudar e modernizar a Irlanda do Norte, a implementação de novas indústrias e a construção de infraestruturas rodoviárias. Contudo, estas inovações não fizeram da Irlanda do Norte uma nação de paz e satisfação, uma vez que a sociedade vivia ainda dividida entre cidadãos católicos e protestantes, uma vez que a política andava de mãos dadas com a religião. Este vídeo explora ainda a política de T. O’Neill, pequenos conflitos entre católicos e protestantes, nos anos 60 e a segregação que a Irlanda do Norte vivia.

Posteriormente, é abordada a oposição unionista contra T. O’Neill por estes considerarem que o Primeiro-Ministro Norte-Irlandês estava a dar demasiado poder aos cidadãos católicos. O vídeo aborda ainda outras questões relacionadas com o período pré-*The Troubles*. Este é um ótimo recurso para iniciar o estudo do período *The Troubles* junto dos alunos, uma vez que fornece uma visão geral e real dos acontecimentos que levaram ao surgimento dos conflitos que marcaram a Irlanda do Norte por mais de 30 anos, ao mesmo tempo que permite iniciar uma discussão fundamentada da origem destes acontecimentos, levando os alunos a colocar questões e a procurar respostas para as perguntas feitas.

³⁷¹ Grupo que lutava pelos Direitos Humanos, conhecido por *People’s Democracy*, ou seja, Democracia do Povo.



Imagem n.º 61: Vídeo “Understanding Northern Ireland (Reform and Reaction: 1960-1968).

Fonte: *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=8rLdz5Dy7JU>. Consultado a 31.01.2017.

Um outro vídeo apresentado pelos professores intitula-se “A State Apart – The Civil Rights Movement”, uma série televisiva transmitida em 1995 e, tal como o nome indica, aborda o movimento que, independentemente de religiões e visões políticas, apenas pretendia igualdade de direitos para todos os cidadãos da Irlanda do Norte (NICRA), assim como a violência dos anos 60, os eventos que levaram ao aparecimento do *Provisional IRA* e a *Direct Rule* em 1972³⁷². Nos meses seguintes, isto é, março/abril, os estudantes analisam as seguintes questões: aumento da incerteza política e social, a Batalha de *Bogside*, a chegada do exército, UVF, IRA, mudança da posição dos Nacionalistas em relação ao exército britânico, o Domingo Sangrento (*Bloody Sunday*) e a suspensão do Governo da Irlanda do Norte. Após o estudo destes tópicos que tratam os primeiros anos do conflito, os alunos começam a estudar o tópico: a procura da solução, isto é, o período em que há a vontade e a necessidade de encontrar uma solução que satisfaça cidadãos católicos/Nacionalistas e cidadãos protestantes/Unionistas. Assim, são estudados os seguintes assuntos: a Assembleia *Power-Sharing* de 1973, a greve dos trabalhadores de Ulster, as greves de fome, o *Anglo Irish Agreement*³⁷³ 1985, a *Downing Street Declaration*, as mudanças de atitudes por parte dos principais intervenientes e o *Good Friday Agreement*, ou seja, o acordo que permitiu o início do processo de paz, na Irlanda do Norte, em 1998. De forma a explorar estas questões, são usados os seguintes recursos pelos docentes: antigos exames de História, sebtas de revisão, vídeos e DVDs, fichas de trabalho, as notas dos professores e manuais escolares. Um outro vídeo também apresentado pelos docentes intitula-se “No Go: The Free Derry Story”, um documentário que explica o que foi a batalha

³⁷² http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/11_16/state/ - Esta série televisiva pertence à *BBC Northern Ireland* e está apenas disponível para escolas e colégios que pretendam comprar ou alugar esta ou outras séries históricas. Consultado a 3.02.2017.

conhecida por *Bogside* e a luta da população por manter o exército fora de Derry e assim manter a cidade como um Estado livre do império britânico. Apesar de longo, este é um documentário que mostra claramente a vontade da população de se libertar do domínio britânico, não temendo os riscos que a luta e a revolução poderiam infligir a si próprios e às suas famílias.



Imagem n.º 62: Vídeo “No Go: The Free Derry Story”.

Fonte: Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=U4Ai6QND-vc>. Consultado a 31.01.2017.

Os professores utilizam ainda os vídeos intitulados “Study Ireland” e “Understanding Northern Ireland (Direct Rule: 1972-1981)”, de forma a estudarem este período que marcou também a Irlanda do Norte, uma vez que este território não possuía Governo e era controlado diretamente pelo Governo instalado na Inglaterra.

Nos meses seguintes, maio e junho, os alunos fazem a revisão dos conteúdos estudados, relativamente à Alemanha e à Irlanda do Norte, recorrendo aos guias de revisão, livros da biblioteca, exemplos de exames de anos anteriores. Ao longo desta unidade, os alunos usam as seguintes aptidões: comunicação e técnicas relacionadas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Paralelamente, espera-se que os alunos desenvolvam a sua autonomia, sejam criativos, resolvam problemas, trabalhem em equipa e sejam capazes de gerir a informação com que estão a trabalhar³⁷⁴.

Relativamente aos manuais escolares utilizados pelos docentes de História, de modo a trabalharem o tópico “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-98”, são usados os seguintes: “History for CCEA GCSE Second Edition³⁷⁵”, “Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland a modern world study³⁷⁶”, “Ireland

³⁷⁴ Plano de estudos da *Escola A*, ano 11, disciplina de História, 2017.

³⁷⁵ Madden, F. (2004). *History for CCEA GCSE Second Edition*. Hodder Education: London.

³⁷⁶ Dawson, I., Walsh, B. (2004). *Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland a modern world study*. John Murray Publishers: London.

a divided Island³⁷⁷” e, finalmente, “Conflict in Ireland – modern world study³⁷⁸”. O primeiro manual referido é da autoria de Finbar Madden e foi publicado em 2004. Ao contrário dos outros manuais mencionados, este livro não se dedica apenas ao estudo de caso Irlandês e Norte-Irlandês. Este manual aborda os seguintes temas: Alemanha 1918-1941, Paz, Guerra e Neutralidade: Reino Unido, Irlanda do Norte e Irlanda 1932-1949 e ainda, a Guerra Fria 1945-1991. Assim, este manual divide-se em quatro unidades, estando a terceira parte dedicada ao tópico Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda e trabalhando as seguintes questões: Introdução: O surgimento e desenvolvimento da Irlanda do Norte 1920-1963; Políticas de T. O’Neill (I): Economia; Políticas de O’Neill (II): Política; Reações às políticas de T. O’Neill 1963-1967; Direitos Civis aos *Armalites*³⁷⁹; Irlanda do Norte 1967-1969; Táticas do NICRA e Resposta de T. O’Neill; A marcha do grupo *People’s Democracy*; *People’s Democracy*: Reações e Renúncias; Questões Práticas de Exame (CCEA)³⁸⁰. Já a segunda unidade intitula-se: A escalada da agitação política e civil e analisa os seguintes componentes: Contagem decrescente para o caos: Irlanda do Norte 1969-1972; Reações (I): Westminster e Stormont; Reações (II): Militares e Paramilitares; Reações (III): Partidos Políticos locais; Internamento e Domingo Sangrento; Stormont: Suspensão e Reações; Questões Práticas de Exame (CCEA)³⁸¹. Finalmente, a terceira e última unidade diz respeito à procura da paz e à procura de uma solução para o conflito, sendo aqui analisados os seguintes tópicos: Um novo sistema político; *Sunningdale*; A operação Executiva; A Greve; Estagnação 1974-1979; As greves da fome; Uma urna em uma mão e uma *Armalite* na outra; Criando o *Anglo-Irish Agreement* (I): Termos; Criação do *Anglo-Irish Agreement* (II): Reações; Criação do *Anglo-Irish Agreement* (III): Campanha de Oposição; Questões Práticas de Exame (CCEA)³⁸². Como é possível observar, este manual escolar faz uma pequena contextualização da Irlanda e Irlanda do Norte após 1921, de forma a demonstrar as razões que sustentaram os acontecimentos que marcaram a Irlanda do Norte na década de 60, do século XX. Este recurso mostra-se muito mais completo e extenso do que todos os manuais escolares analisados no *Key Stage 3*. Este apresenta o seu conteúdo dividido por tópicos acompanhados por documentos e atividades que fortalecem a aprendizagem dos

³⁷⁷ Rea, T. & Wright, J. (1998). *Ireland - a divided Island*. Oxford Press: Hong Kong.

³⁷⁸ McAleavy, T. (1987). *Conflict in Ireland – modern world study*. Homes McDougall: Edinburgh.

³⁷⁹ Tipo de armamento usado pelo IRA.

³⁸⁰ pp. 103-118.

³⁸¹ pp. 119-131.

³⁸² pp. 132-152.

alunos, uma vez que permite a consolidação dos conteúdos em análise. Para além das fontes documentais e das atividades, este manual possui ainda atividades complementares, denominadas de *extension activities* e que permitem a consolidação dos conhecimentos abordados³⁸³, ou seja, esta rubrica permite que os alunos desenvolvam as suas competências críticas ao analisar questões que os obrigam a considerar vários fatores, fontes e pontos de vista. Para além disso, existe ainda a área denominada de dica de revisão, (*revision tip*), que relembra os alunos dos conteúdos mais relevantes a estudar e a rever, por exemplo, “Make sure that you are able to explain the successes and failures of O’Neill’s economic policies” (Madden, 2004, p. 105). É ainda possível examinar mapas e esquemas³⁸⁴. Relativamente à área destinada à revisão dos conteúdos, deve-se referir que esta é uma forma excelente de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, o que possibilita aos estudantes a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos, em função do que é esperado no exame GCSE.

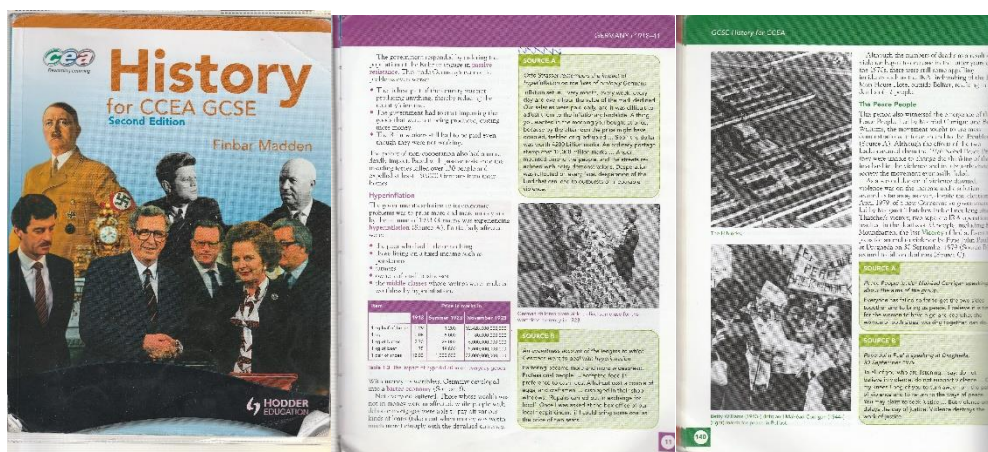


Imagem n.º 63: Manual escolar “History for CCEA GCSE”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

O segundo manual escolar em análise intitula-se “Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland a modern world study”, da autoria de Dawson e Walsh (2004), e divide-se em cinco capítulos. De forma a apresentar aos alunos o estudo da História Norte-Irlandesa, os estudantes analisam algumas questões relacionadas com o exame do mundo moderno, diferenças e semelhanças entre católicos e protestantes, cronologia da História Ir-

³⁸³ Por exemplo, “Would a creation of new political parties in Northern Ireland change anything?” (Madden, F., 2004, p.126).

³⁸⁴ Madden, F. (2004). *History for CCEA GCSE Second Edition*. Hodder Education: London.

landesa, a Irlanda do Norte no mapa e quem é quem e o que cada facção defende, na História da Irlanda. Depois da análise destas questões centrais para o estudo dos *The Troubles* são então analisados os seguintes conteúdos: capítulo 1: O que causou os *The Troubles*? Foi realmente sobre religião? Porque é que os protestos pelos direitos civis começaram em 1968? Como é que os protestos pacíficos levaram ao início dos *The Troubles*? E, porque é que a reação às marchas pelos direitos civis foi tão violenta? No capítulo seguinte, os alunos investigam a seguinte problemática: a história torna a paz realmente mais difícil? - Para responder a esta grande questão, os alunos investigam quem é que matou quem nos massacres que ocorreram na Irlanda na década de 40 do século XVII, bem como, se de facto sempre houve a divisão entre católicos e protestantes. Já no capítulo três deste manual, é colocada a questão: Porque é que respostas simples não funcionam? - De modo a dar resposta a esta pergunta, os estudantes investigam os acontecimentos que marcaram 1922, 1969 e 1971, nomeadamente, porque é que a divisão da Irlanda não funcionou, porque é que a entrada do exército britânico não trouxe paz à Irlanda do Norte e, finalmente, como é que os grupos paramilitares poderiam ser parados. No quarto capítulo deste livro, são analisadas as razões que tornavam os medos e os preconceitos tão fortes na sociedade Norte-Irlandesa. Para tal, é examinado o poder dos grupos paramilitares e o conteúdo transmitido pela comunicação social da época. Finalmente, o último capítulo deste manual coloca a seguinte questão: Porque é que devemos ser otimistas acerca da paz? - De salientar que esta é uma obra de 2004 e que, à data da sua elaboração, o processo de paz ainda estava a dar os seus primeiros passos. Este manual possui, ainda, um capítulo intitulado ‘Conclusão’, onde os autores abordam as razões que tornaram a paz duradoura tão difícil de alcançar na Irlanda do Norte. Este manual escolar apresenta-se muito bem estruturado, usando diversos documentos, (escritos e fotográficos), esquemas, mapas e barras cronológicas para compreender os *The Troubles*. Para além disso, este manual faz ainda uso de ilustrações e bandas desenhadas para transmitir os seus conteúdos, de forma didática e apelativa. Finalmente, existem ainda vários exercícios onde os alunos são levados a interpretar vários documentos/fontes e assim aprofundar os seus conhecimentos acerca dos tópicos em estudo³⁸⁵.

³⁸⁵ Dawson, I. & Walsh, B. (2004). *Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland a modern world study*. John Murray Publishers: London.

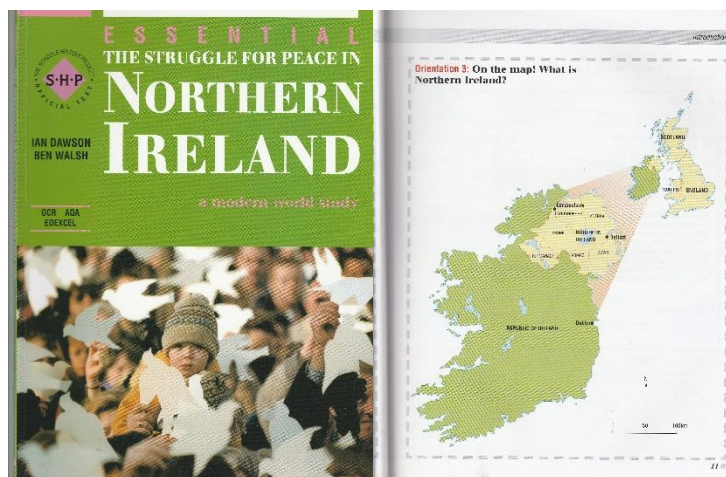


Imagem n.º 64: Manual escolar “Essential – The Struggle for Peace in Northern Ireland”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

O manual escolar criado por Rea e Wright (1998) divide-se em sete capítulos que abordam desde o tempo mais longínquo da Irlanda do Norte até à história mais recente, nomeadamente, o *Good Friday Agreement* assinado em 1998. Assim, o capítulo I trata a chegada dos colonos Ingleses entre 1169 e 1690, o capítulo II e III estuda os Unionistas e os republicanos, respetivamente. Já no capítulo IV, os estudantes analisam os acontecimentos ocorridos entre 1916-1923, isto é, do *Easter Rising* até à Guerra Civil. O capítulo seguinte tem como tema ‘uma trégua inquieta, 1922-1994’, seguindo-se os *The Troubles* entre 1968 e 1994, sendo o capítulo sete destinado ao estudo do processo de paz entre 1994-1997 e o *Good Friday Agreement* de 1998. Este manual escolar é datado de 1998 e, apesar de ser antigo, continua a ser um recurso valioso na sala de aula, uma vez que é bem estruturado e apresenta diversos documentos, (escritos e fotografias), esquemas, gráficos e atividades que promovem a consolidação de conhecimentos. Este é um recurso muito completo e útil para o processo ensino-aprendizagem dos *The Troubles*³⁸⁶.

³⁸⁶ Rea, T. & Wright, J. (1998). *Ireland – a divided Island*. Oxford Press: Hong Kong.

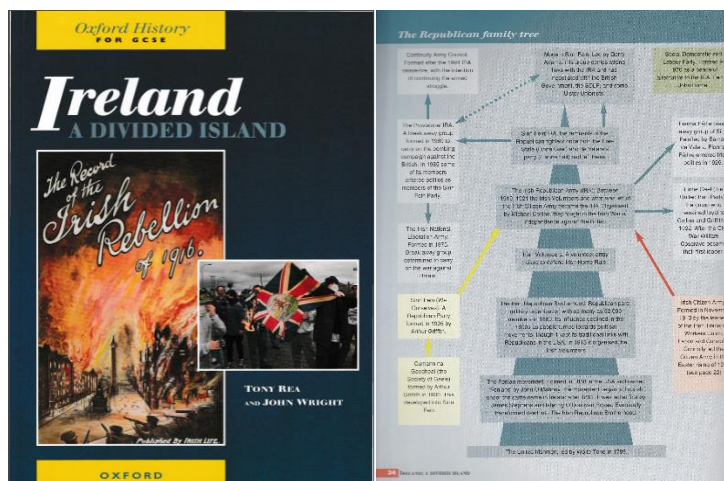


Imagem n.º 65: Manual escolar “Ireland a Divided Island”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Finalmente, o último manual escolar em análise intitula-se “Conflict in Ireland – modern world study”, da autoria de McAleavy (1987). Este é um manual escolar com 30 anos e divide-se em três partes: a primeira explica o desenvolvimento do conflito, a segunda parte trata as causas e os motivos e, por fim, a terceira analisa o império britânico no contexto mundial. Este manual, apesar de antigo, mostra-se útil, uma vez que apresenta os tópicos de forma sequencial e bem estruturada, o que facilita a compreensão dos acontecimentos por parte dos alunos.

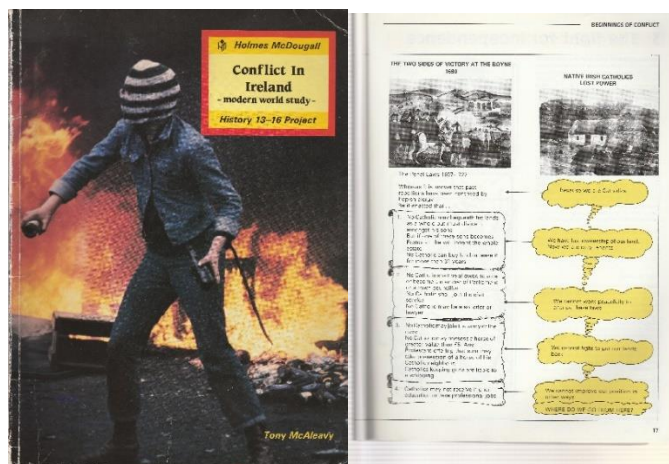


Imagem n.º 66: Manual escolar “Conflict in Ireland – A modern world study”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

De salientar que os docentes de História da *Escola A* não utilizam estes manuais por completo, isto é, apenas recorrem a alguns dos seus conteúdos, de forma a aprofundar determinadas questões, à semelhança do que é feito no KS3.

Para além dos manuais escolares e dos recursos já referidos, os estudantes do ano 11 podem também consultar materiais didáticos no VLE da *Escola A*. Neste espaço, os alunos têm a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos, rever conteúdos e preparar a sua avaliação final. No VLE, os estudantes têm acesso a apresentações *PowerPoint*, esquemas, tabelas, fontes documentais e atividades de consolidação. Através de qualquer dispositivo eletrónico, os estudantes têm a possibilidade de aceder a um conjunto muito variado de documentos que os ajuda a aprofundar os seus conhecimentos sobre a história da Alemanha entre 1918-1945 e o tema “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”. Alguns dos documentos disponíveis no VLE para o ano 11 são:



Imagem n.º 67: “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Partition

Did relations between Catholics and Protestants improve?

Source A
“There are many Protestants and Loyalists who employ Catholics. There are too many Catholics in this country do not encourage them to stay. So only employ Protestant lads and lasses.”
Speech by Sir Basil Brooke a member of the Unionist government in 1933. He was Prime Minister of Northern Ireland, 1943-1963

Source B
“We were willing to work with the Unionists for the sake of the country. We do not seek power, we want to help. Instead the Unionists reject this help and you follow old lines of hatred. You treat 1/3 of the population as criminals.”
Speech by Northern Ireland Nationalist leader Joe Devlin, 1932.

Source C
“It is meaningless... I do not blame the poor, they are easily influenced when they starve. I blame the leaders and the Churches. They preach hatred and violence based on different religions and politics. These people are not Christians when they blame the other side for their empty bellies.”
Written by the Belfast coroner after the Belfast riots of 1935 between Unionists and Nationalists.

TASK
Read Sources A-C. Make a list of the reasons why there were tensions between the Catholic and Protestant communities.

NORTHERN IRELAND 1969-1993 INTERACTIVE

The Hunger Strikers

In 1981, 10 hunger strikers had died. Their names and reason for imprisonment are shown below.

Name	Paramilitary group	Date of death	Length of strike	Reason for imprisonment
Bobby Sands	IRA	5 May	66 days	Possession of a handgun
Francis Hughes	IRA	12 May	59 days	Various offences, including the murder of a soldier
Raymond McCreesh	IRA	21 May	61 days	Attempted murder, possession of a rifle, IRA membership
Patsy O'Hara	INLA	21 May	61 days	Possession of a hand grenade
Joe McDonnell	IRA	8 July	61 days	Possession of a firearm
Martin Hurson	IRA	13 July	46 days	Attempted murder, involvement in explosions
Kevin Lynch	INLA	1 August	71 days	Stealing shotguns, taking part in a punishment shooting
Kieran Doherty	IRA	2 August	73 days	Possession of firearms and explosives, hijacking
Thomas McElwee	IRA	8 August	62 days	Manslaughter
Michael Devine	INLA	20 August	60 days	Theft and possession of firearms

The Troubles Northern Ireland History Interactive©

Imagem n.º 68: “Changing Relationships: Britain, NI, Ireland 1965-1985”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Para além destes recursos, os alunos têm ainda a possibilidade de visualizar alguns vídeos que lhes permite compreender a realidade vivida na época dos *The Troubles*, assim como

algumas históricas de relevo deste período. Alguns dos vídeos que os alunos podem visualizar no VLE da *Escola A* são:

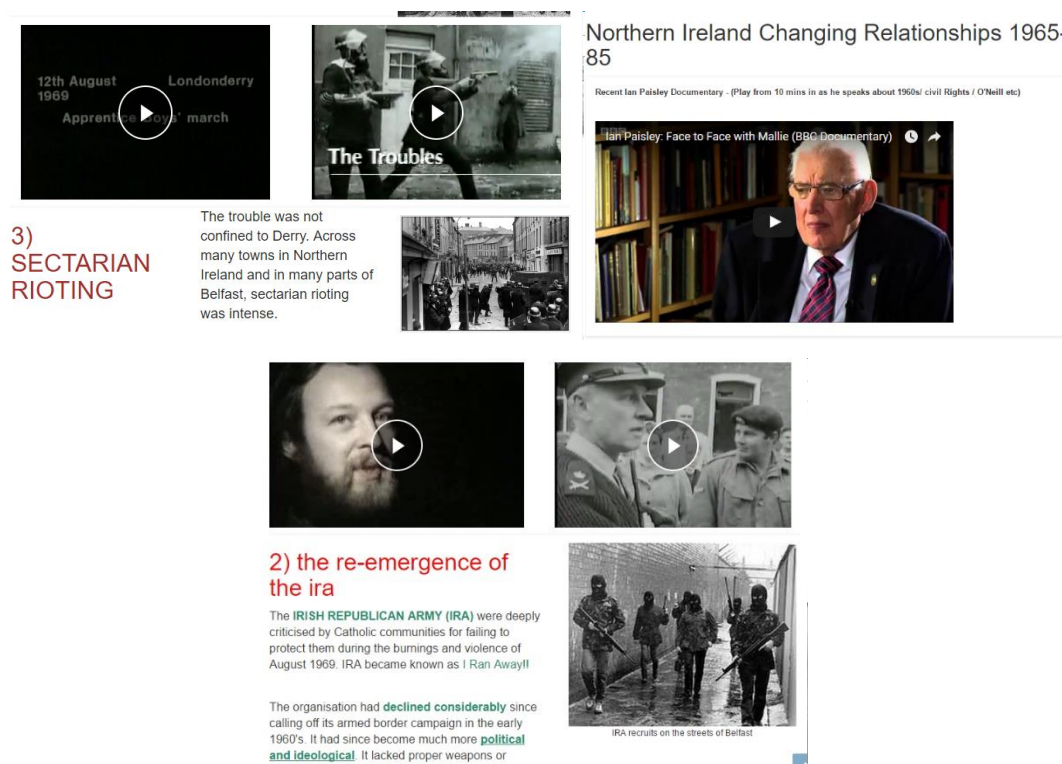


Imagem n.º 69: Videos “Changing Relationships: Britain, NI, Ireland 1965-1985”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

No ano 12³⁸⁷, os alunos estudam vários tópicos, enquadrados no tema Relações Internacionais entre 1945 e 2003, ou seja: a quebra da aliança de guerra entre os Estados Unidos da América e a URSS em 1945; a conquista Soviética da Europa de Leste; o surgimento da Guerra Fria e o seu impacto nas relações entre 1946-1947; as ações da URSS na Europa de Leste e o seu impacto nas relações internacionais; as ações dos Estados Unidos da América e da URSS fora da Europa e o seu impacto nas relações internacionais; as ações da URSS e dos estados Unidos da América na Europa e o impacto nas relações internacionais e, finalmente, a nova era de conflito: a guerra do terror, e o impacto nas relações internacionais³⁸⁸.

Para a análise destes temas, os alunos utilizam recursos como sebatas, o manual “History for CCEA GCSE” (2004), da autoria de Finbar Madden, folhetos informativos, o VLE,

³⁸⁷ Nas antigas especificações, os estudantes tinham de estudar o tema do Vietname de forma obrigatória, para além de terem de realizar um relatório sobre este tópico.

³⁸⁸ *New Specification in History*, CCEA publications 2017, pp. 23-24.

materiais provenientes do programa *Boardworks*, apresentações *PowerPoint*, livros da biblioteca, vídeos do *youtube*, DVDs e ainda documentários, tais como: “The Cold War begins”, “Cold War Marshall Plan 1947-48”, “The Cold War – Berlin 1945-48”, “One False Step – Germany Divided”, “Cold War – The Wall Comes Down 1989”, entre outros. Os alunos têm ainda acesso a diversos recursos presentes no *site www.schoolhistory.co.uk*, que cobre vários tópicos da Guerra Fria, como as origens da Guerra Fria, a governação Truman ou o bloqueio da Alemanha, por exemplo.

Seguem-se alguns exemplos dos muitos recursos utilizados pelos docentes e pelos alunos aquando do estudo da Guerra Fria e dos diferentes episódios que marcaram este conflito:

THE COLD WAR 1950-1991 INTERACTIVE

The Cold War Timeline

1950s:

- 1950: June - Korean War begins
- 1953: July - Korean War ends
- 1955: May - Warsaw Pact formed
- 1956: Oct - Nov -- Rebellion put down in Communist Hungary
- 1957: Oct 4 - USSR launches Sputnik into Earth orbit
- 1958: Nov - Khrushchev demands U.S. troops leave Berlin
- 1959: Jan - Fidel Castro takes over Cuba

1960s:

- 1960: May 1 - U.S. U2 spy plane shot down over Russia
- 1960: Nov - John F. Kennedy elected President
- 1961: April - Bay of Pigs invasion, Cuba
- 1961: April 12 - USSR astronaut Gagarin first to orbit Earth
- 1961: Aug 13 - Berlin border closed
- 1961: Aug 17 - Construction of Berlin Wall begins
- 1962: -- U.S. involvement in Vietnam increases
- 1962: Oct - Cuban Missile Crisis (nuclear war narrowly averted)
- 1963: July - Nuclear Test Ban Treaty ratified
- 1964: Aug - Gulf of Tonkin incident -- Start of Vietnam War

1970s:

- 1979: July - SALT II nuclear treaty signed
- 1979: Nov - Shah of Iran overthrown, Iranian Hostage Crisis

1980s:

- 1980: Nov - Ronald Reagan elected President
- 1983: - Reagan reveals Strategic Defense Initiative, "Star Wars"
- 1985: - Mikhail Gorbachev ascends to power in USSR
- 1986: - Gorbachev ends economic aid to Soviet satellites
- 1987: Oct - Reagan and Gorbachev agree to remove all medium and short-range nuclear missiles from Europe by signing treaty
- 1989: Jan - Soviet troops withdraw from Afghanistan
- 1989: June - Poland becomes independent
- 1989: Sept - Hungary becomes independent
- 1989: Nov - Berlin Wall falls
- 1989: Dec - Communist governments fall in Czechoslovakia, Bulgaria, and Rumania

1990s:

- 1990: March - Lithuania becomes independent
- 1990: May 29 - Boris Yeltsin elected to presidency of Russia
- 1990: Aug 2 - Iraq invades Kuwait; threatens Saudi Arabia
- 1990: Oct 3 - West Germany and East Germany unite
- 1991: Feb - Operation Desert Storm
- 1991: April - Warsaw Pact ends
- 1991: Aug - USSR Dissolved - Cold War Ends

Imagem n.º 70: “Timeline Cold War 1945-1991”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

GCSE MODERN WORLD HISTORY

THE COLD WAR INTERACTIVE 1950-1991

How and why did the Cold War come to an end?

THE COLD WAR 1950-1962 KEYWORDS

Capitalist	A person or country that believes in private ownership of industry
Communist	A person or country that follows the ideas of Karl Marx
Containment	Preventing the spread of communism
De-Stalinization	Criticising some of the harsher aspects of Stalin's rule
Domino Theory	The idea that if one country turned communist, others in that area would do too
ICBMs	Intercontinental Ballistic Missiles
Liberal	Reforms to make a country more open and fair
Nationalized	Taken over by the government
Permit	A pass or permission to travel
Reconnaissance	An examination or survey to find out information
Superpowers	USA and USSR, the 2 most powerful countries after WWII

[Back to previous lesson](#)

GCSE Modern World History Cold War 1950-1991

Imagem n.º 71: “The Cold War Interactive 1950-1991” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

THE COLD WAR 1950-1991 INTERACTIVE

The Soviet Economy in the 1980s

SOURCE A

Figures published by the Soviet government 1988
Number of state businesses in existence 46,000
Number of state businesses operating at a loss 24,000

SOURCE B

Estimates produced by the Soviet government in the late 1980s
Percentage of the economy on the black market 15%
Percentage of workers drunk at any one time 10%

Task

Study Sources A and B.
Use the Sources, and your own knowledge, to explain why the Soviet economy was in such a bad way in the 1980s.



Imagem n.º 72: “Cold War 1945-1991”.

Fonte: Departamento de História, *Escola A*, 2016-2017.

Ao longo deste ano, espera-se que os alunos usem competências matemáticas, informáticas, comunicacionais e que sejam capazes de gerir a informação em análise, ao longo deste ano, assim como, apresentar soluções para os problemas expostos. Os alunos devem ainda desenvolver competências relacionadas com o pensamento crítico, criatividade e cooperação com outros. De forma a realizarem os exames GCSE do ano 12 com sucesso, os alunos testam os seus conhecimentos, ao longo do ano, nos chamados *Past Papers*, isto é, os exames GCSE realizados nos anos anteriores e que ajudam os alunos a estarem confortáveis com a estrutura e com o tipo de questões colocadas nestes testes. Para além disso, os estudantes devem ainda escrever pequenos ensaios, completar mapas mentais e diagramas relativos aos vários temas em estudo ao longo deste ano letivo, de forma a reverem e a consolidarem os conhecimentos.

Quando os alunos terminam os exames de História no ano 12, e possuem já o curso GCSE de História completo, têm a opção de continuarem o estudo desta ciência no ano 13 e 14, isto é, realizarem os *A Levels*, exames que lhes vai permitir, juntamente com os GCSE, a entrada no Ensino Superior. Como já foi explicado anteriormente, os alunos ao terminarem o ano 12 terminam também a escolaridade obrigatória³⁸⁹.

³⁸⁹ De forma a continuarem os seus estudos, devem concorrer novamente às instituições de ensino secundário de forma a frequentarem os chamados *Post 16 courses* (ou KS5), onde escolhem entre 3 a 4 *A Levels*, disciplinas que vão estudar por 2 anos.

Na *Escola A*, ao escolherem a disciplina de História como *A Level*, os estudantes estudam os seguintes temas, no ano 13: “Germany 1918-1945” e “Italy 1914-1943”. No ano seguinte, isto é, ano 14, analisam os temas: “Clash of Ideologies in Europe 1901-2000” e, finalmente, a “Partition of Ireland 1900-25”.

Assim, no ano 13, os alunos começam por estudar a Alemanha entre 1918 e 1945 no primeiro período escolar, abordando questões como: a Revolução Alemã 1918-19; a República de Weimar 1919-23; ascensão ao poder dos Nazis: de outubro de 1929 a janeiro de 1933; a economia Nazi ou, a oposição e resistência aos nazis. Posteriormente, no segundo período, os estudantes estudam a Itália entre 1913 e 1943, nomeadamente, a sua participação na Primeira Guerra Mundial, a ascensão ao poder de Mussolini, o Estado Fascista e as políticas domésticas de Mussolini. Para que seja possível estudar estes temas com sucesso, os alunos e os professores fazem uso de sebatas, apontamentos, *Past Papers*, filmes, DVDs, VLE e recursos dos *sites* como o *www.schoolhistory.co.uk* e *bbc.co.uk* e *podcasts*. Ao longo do ano 13, espera-se que os alunos apliquem, nas aulas de História, competências informáticas e comunicacionais e matemáticas. Espera-se também que os estudantes sejam capazes de gerir a informação tratada de forma independente, sejam criativos, apresentem soluções para os problemas enfrentados, trabalhem com outros e tratem a informação em análise³⁹⁰.

No ano seguinte, os alunos estudam o choque de ideologias na Europa entre 1900 e 2000 e espera-se que sejam capazes de tratar questões como: o avanço do comunismo fora da Rússia comunista - ideologia e visão económica; a ideologia comunista, as suas implicações e a forma como esta ideologia entrou em conflito com a democracia e o capitalismo; quais os fatores que influenciaram a mudança e a continuidade na política externa? Como é que os fascistas se opuseram ao comunismo e vice-versa? A relação entre a Rússia comunista e a Itália fascista; as semelhanças e diferenças nas suas atitudes e ações em relação à Rússia comunista; as semelhanças e diferenças em oposição ao comunismo nos períodos 1945-1953, 1953-1968 e 1968-1991, ou o papel desempenhado pelos Governos ocidentais de forma a acabar com a Guerra Fria. Para o estudo destas temáticas, os alunos realizam fichas de atividade, recursos disponíveis no VLE da escola, *Past Papers*, folhetos, o programa *Boardworks*, ensaios, mapas mentais e diagramas. Ao longo destes tópi-

³⁹⁰ Plano de estudos da *Escola A*, ano 13, disciplina de História.

cos, os estudantes vão utilizar novamente as suas competências informáticas, comunicacionais e matemáticas. Paralelamente, espera-se que os alunos sejam capazes de gerir a informação tratada de forma independente, trabalhem com outros, tratem a informação em análise, sejam criativos, usem as suas competências informáticas e apresentem soluções para os problemas enfrentados³⁹¹.

Para além destes tópicos, os estudantes tratam ainda a divisão da Irlanda, isto é, *The Partition*. Neste tema, são analisadas questões como: visão geral da História da Irlanda até à *Home Rule*; como é que os sindicalistas de Ulster fizeram a campanha contra a 3ª lei do *Home Rule*? Os objetivos dos vários Partidos, táticas, e quão bem-sucedidos foram; o papel de Redmond na chamada *wooden bridge*; o exame do novo nacionalismo; como é que foi travada a guerra Anglo-Irlandesa? *Dail Eireann*; a política do IRA em relação ao império britânico; o *Anglo Irish Agreement* ou ainda, porque é que o *Anglo Irish Agreement* de 1921 provocou uma Guerra Civil? Para analisar estas questões, os alunos do A Level de História, utilizam recursos como: o manual escolar “Ireland 1920-25”³⁹² (2008), da autoria do Doutor Russell Rees, *Past Papers*, VLE, vídeos do *youtube*, jornais, documentários, sebatas, folhetos, fichas de atividades e ensaios. De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, os estudantes completam ainda mapas mentais e diagramas³⁹³.

³⁹¹ Plano de estudos da *Escola A*, ano 14, disciplina de História.

³⁹² Este manual escolar divide-se em 12 capítulos e trata as seguintes questões: “1 Union to rebellion, 2 Land and politics, 3 Nationalism old and new, 4 Unionism old and new, 5 Labour rise and fall, 6 The Ulster crisis, 7 The Easter Rising, 8 The rise of Sinn Féin, 9 The War of Independence, 10 The Anglo-Irish Treaty, 11 The Irish Civil War, 12 The establishment of the Northern Ireland state.” Este manual é apresentado pela Editora “ColourPoint Educational” com a seguinte descrição: “Covers Ireland in the period 1900–25 for the current A2level CCEA specification. Established, authoritative and popular resource. Highly regarded author. Historiographical sections in each chapter. Complemented by an index, maps and election tables. Includes a 50-photograph section to visually support the study of the period. It is our intention to publish a new edition of this text for the revised specification in due course”. http://www.colourpointeducational.com/more_details.php?id=240. Consultado a 26.02.2017.

³⁹³ Plano de estudos da *Escola A*, ano 14, disciplina de História; de salientar, que não foi possível ter acesso aos recursos utilizados pelos docentes e pelos alunos ao longo dos anos 13 e 14.

5.3. *Controlled School – Escola B*

Na *Escola B*, para lecionar a disciplina de História aos alunos do ano 8, 9 e 10, os docentes baseiam a sua prática no uso de apresentações *PowerPoints* e de recursos criados por si, ou seja, o uso do manual não é tão predominante nesta escola como na escola já analisada.

À semelhança da *Escola A*, também na *Escola B* os alunos estudam um conjunto de tópicos, entre o ano 8 e 10, que abordam desde a História local à História internacional, analisando diversos períodos históricos, mais concretamente, as épocas Medieval, Moderna e Contemporânea.

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚMERO DE AULAS
Unidade 1: What is History?	8 aulas
• Why study History?	-
• Who am I?	-
• How History affects me?	-
• What is History? Anachronisms, chronology, cause, consequence, etc.	-
• Evidence	-
• Critical thinking	-
Unidade 2: The Normans	14 aulas
• Invasion	-
• Why build castles?	-
• Why build stones castles?	-
• Life in a Medieval town	-
Unidade 3: The Black Death	3 aulas
• Introduction to Black Death	-
• The Black Death	-
Unidade 4: Ireland under the Normans	7 aulas
• Ireland before the Normans	-
• Dermot and Strongbow	-
• Consequences of Norman invasion	-

Tabela n.º 6: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola B*, ano 8.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola B*, ano 8, disciplina de História, 2016-2017.

Como é possível verificar, ao longo do ano 8 os alunos começam por investigar a ciência Histórica, passando posteriormente para os acontecimentos mais marcantes do período Medieval, nomeadamente a Peste Negra, os Normandos e a invasão Normanda da Irlanda³⁹⁴.

Assim, aquando da introdução da ciência histórica, e com o estudo da questão “O que é a História?”, os alunos vão investigar o porquê de estudarmos História, o passado e o seu impacto no mundo de hoje e na nossa identidade, a cronologia de vida dos alunos a nível local e global e a introdução de alguns conceitos históricos. Todas estas questões são estudadas através da compreensão de questões fundamentais como: o tempo histórico, (cronologia), perspetivas e interpretações diferentes, relação causa-efeito, continuidade e mudança e, finalmente, progressão e retrocesso. Nesta unidade, os estudantes percebem o porquê de a ciência Histórica ter de ser estudada, como é que a História influenciou a identidade de cada um de nós e são ainda estudados conceitos históricos, aquando do estudo dos tópicos: Porquê estudar História? Quem sou eu? E, como é que a História me afeta? - Assim, os alunos compreendem que o ser humano precisa de olhar para o passado de modo a entender a vida que levamos atualmente ao mesmo tempo que fazem novas conexões; Para além disso, os alunos descobrem que profissões podem ser associadas com a História; associam os eventos vividos nas suas próprias vidas com acontecimentos locais e globais; identificam como é que a História tem influenciado as suas vidas ao mesmo tempo que abordam conceitos históricos e ainda, usam evidências para os ajudar a decidir o que faz deles o que são hoje. Para além disso, ao trabalharem estas questões relacionadas com a grande questão: O que é a História? - Os estudantes desenvolvem as seguintes competências históricas: consciência cronológica, compreensão de conceitos históricos, investigação do impacto do passado no mundo de hoje e investigam igualmente como é que a História tem influenciado a sua vida. Quando os estudantes fazem esta análise, estudam termos históricos relevantes, que lhes permite aprenderem: o significado de século, os anos que pertencem a cada século, o que é um anacronismo, o que é que são fontes primárias e fontes secundárias e quais as questões que têm de ser sempre colocadas de forma a analisar as evidências. Posteriormente, os estudantes aprendem a formular conclusões acerca do passado, com base nas evidências analisadas. Paralelamente, aprendem também a colocar questões com base nas evidências e desenvolvem o

³⁹⁴ Plano de estudos da *Escola B*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.

seu pensamento crítico, ao mesmo tempo que aprendem a comparar interpretações e a compreender as motivações dos autores. Aqui, os estudantes desenvolvem as mesmas competências históricas já referidas, às quais se juntam a investigação do passado e do seu impacto no mundo de hoje, através da compreensão de perspectivas diferentes e interpretações, à habilidade de questionar estereótipos ou pontos de vista distorcidos, bem como investigar e avaliar de forma crítica o poder que os *media* têm na representação de eventos históricos significantes.

Relativamente aos recursos utilizados para trabalhar esta temática, junto dos alunos, os docentes utilizam diversas apresentações *PowerPoint* e fichas de trabalho que se apresentam didáticas e que, através do uso de imagens e esquemas, tornam os conteúdos mais apelativos para os jovens estudantes que estão a iniciar o estudo da ciência histórica. A temática seguinte intitula-se: Porquê estudar História? – Aqui é utilizada uma apresentação que desvenda esta questão e que dá a conhecer aos alunos pessoas famosas que têm licenciaturas em História. Este *PowerPoint* revela-se extremamente motivacional, como é possível verificar na imagem seguinte:

History helps you to understand



- Your Past
- Your identity – where you came from and who you are?
- Your place in your world

Why does history matter?

- **History matters because it inspires us, it educates us and it shapes the society and world that we live in.**
- **History is the key that unlocks the secrets of the past.**
- **We must look after it carefully, and pass it on to future generations.**



Sting- a former history teacher



**Sacha Baron Cohen
Creator of Ali G and Borat**



Steve Carell



Chris Martin of Coldplay



**Gordon Brown,
The former Prime Minister**

Imagem n.º 73: “Why study History Intro” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

São ainda usados diversos recursos que tratam os tópicos estudados ao longo da Unidade 1, do ano 8, mas que são graficamente apelativos, simples de perceber pelos alunos, independentemente do seu desenvolvimento cognitivo e que, de certa forma, relacionam-se com a realidade dos estudantes, como se verifica a seguir:

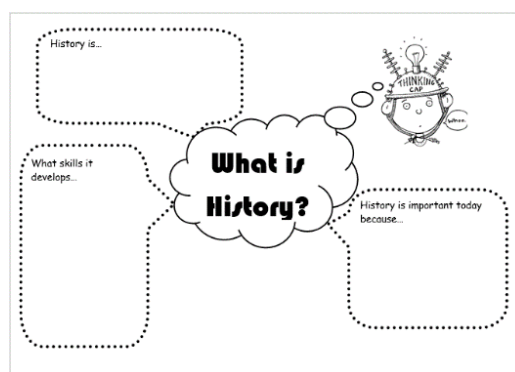


Imagem n.º 74: Esquema “What is History?”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

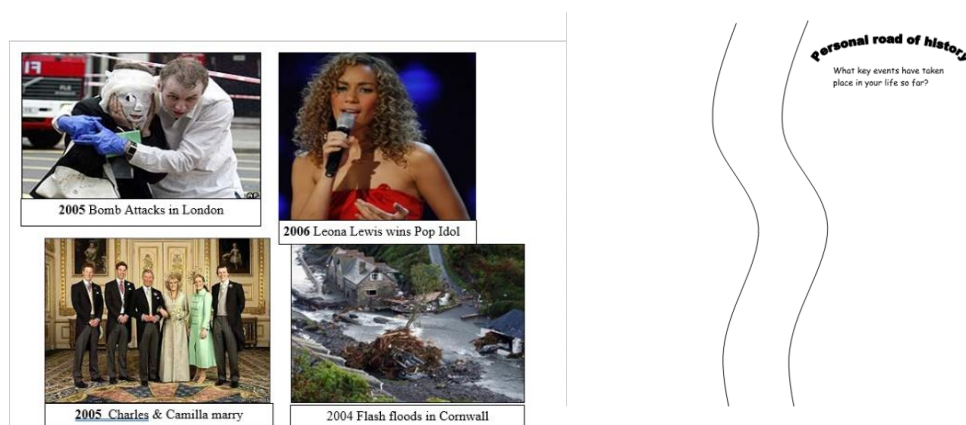


Imagem n.º 75: “Who am I?”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Relativamente aos conceitos históricos de relevo, os estudantes também os aprendem de forma didática e apelativa, o que torna a sua aprendizagem mais significativa, uma vez que trata e explica os termos: cronologia, século, década, como é possível verificar com a seguinte apresentação *PowerPoint*:

When we study history we look at 3 main areas.

- 1) chronology
- 2) cause
- 3) consequence
- So what are these things?

Chronology

- This is the order things happen;
- Put these events in order;
- A) brush your teeth b) wake up
- C) get dressed d) leave the house
- E) eat your breakfast

Centuries

- We are now in the year 2012. This is the 21st Century.
- The year 1982 is in the 20th Century.

Put these dates into chronological order

- 1)100BC 2)150BC
- 3) 10BC 4)1000BC
- 5)25BC

Imagem n.º 76: “What is History” Conceitos Chave Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Este tipo de recursos apesar de simples, são eficazes pois permitem aos estudantes assimilar os conteúdos, ao mesmo tempo que os colocam em prática ao longo da aula.


Seguem-se ainda mais exemplos de recursos didáticos usados ao longo das aulas de História, relativos à Unidade 1, do ano 8, na *Escola B*.



Detective

- You are a police officer asked to investigate a murder.
- How will you go about finding what has happened on the crime scene?

Sources of evidence provide historians with information and understanding about the past. Evidence is either primary (comes from the time of the event being studied) or secondary (comes from after the time of the event being studied).



As well as being primary or secondary, evidence falls into one of five groups noted below:

1. Written evidence. E.g. a newspaper report from 1815 on the Battle of Waterloo (primary) or a book written in 2008 about the Norman invasion of England (secondary)

2. Pictorial evidence. E.g. a painting of Henry VIII painted by an artist employed by Henry (primary) or a modern map of what Belfast might have looked like in the 18th Century (secondary).



Imagem n.º 77: “Evidence Over-View” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Can we always believe what we read in the news?

Critical Thinking

- History teaches you to be a critical thinker and not just accept things at face value.
- This is an important skill today as we get lots of different messages from the media. News stories can present facts in many different ways and even news stories written on the same day and about the same event can present different viewpoints.

- The four headlines on the next slide are from different sources, but were all written on the same day, 1 July 2006.
- They report the same event- the sending off of the French captain Zinedine Zidane in the dying moments of the 2006 world cup final

Zinedine Zidane (left, in white), Italian captain Cannavaro and Marco Materazzi (on the ground) seconds after the "headbutting" at the World Cup final in Berlin on 9 July 2006.

Headline 1

Why ZZ blew his top!

Daily Mirror Northern Ireland

Can you believe it?

With FIFA sadly yes

Belfast Telegraph SPORT

Headline 3

Headline 2

Zidane the flawed genius

BBC SPORT online

Agent: Materazzi provoked Zidane

Irish News, Tuesday

Headline 4

Imagem n.º 78: “Critical Thinking” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Quando os estudantes começam a estudar os Normandos, o primeiro tema a ser estudado é a invasão e o porquê de os países invadirem. Neste tópico, os estudantes dão respostas às seguintes questões: O que é a invasão? Porque é que os países invadem? E também, quais são as consequências da invasão? - Durante estas aulas, os estudantes aprendem e desenvolvem conceitos históricos relacionados com as invasões contemporâneas como, por exemplo, a guerra no Afeganistão. Em seguida, ainda na Unidade 2, é colocada a seguinte questão aos estudantes: Porque é que a Inglaterra foi invadida em 1066? - Aqui os alunos aprendem a razão que levou à luta pelo trono da Inglaterra, aprendem a comunicar as suas ideias em grupo e usam evidências para decidir quem é que teve mais argumentos para reclamar o trono da Inglaterra, estando ainda nesta aula a serem desenvolvidas as mesmas competências históricas já referidas no primeiro tema da Unidade 2. A questão seguinte trata as duas invasões da Inglaterra, em 1066, e os alunos analisam como é que a batalha de *Stamford Bridge* teve um impacto sobre os Saxões e os Normandos e o que é que aconteceu na batalha de *Hastings*. Para além disso, os estudantes usam ainda fontes, evidências e avaliam interpretações diferentes. Durante esta aula, os alunos trabalham, mais uma vez, conceitos históricos relevantes, resolvem problemas, são criativos e desenvolvem a sua compreensão relativamente à cronologia. Já nas duas aulas seguintes

é tratada a questão: Porque é que os Normandos ganharam? - Aqui os alunos usam fontes para extrair informações que expliquem o porquê de os Normandos terem ganhado a batalha de *Hastings*, ao mesmo tempo que melhoram competências relacionadas com as novas tecnologias da informação e com a língua inglesa. São também desenvolvidas as competências históricas relacionadas com a aprendizagem e trabalho de conceitos históricos relevantes, trabalho com fontes, trabalho com outros, ser criativo, gerir informação e tomar decisões³⁹⁵. Na unidade 3: Como é que a invasão Normanda afetou a vida na Inglaterra? – Neste ponto, o primeiro tópico abordado diz respeito aos Castelos Normandos e às razões que levaram os Normandos a construir este tipo de estrutura. Os estudantes analisam o porquê de os castelos terem sido construídos e quais os pontos fortes e fracos dos castelos *Motte e Bailey*. Durante estas aulas são trabalhadas as seguintes competências históricas: conceitos históricos relevantes, trabalho de grupo, ser criativo e resolução de problemas. Já nas três aulas seguintes, os alunos tentam responder à pergunta: Porque é que os castelos de pedra foram construídos? - Aqui, os estudantes analisam as razões que levaram os castelos *Motte e Bailey* a serem substituídos pelos castelos de pedra, os pontos fortes e fracos dos castelos de pedra e ainda, o plano de ataque num castelo de pedra. Finalmente, os estudantes são levados a distinguir factos de ficção e também, a avaliar filmes como uma ferramenta de aprendizagem. Nas duas aulas seguintes os estudantes são levados a pensar se seriam capazes de se adaptar à vida numa vila ou aldeia Medieval. Nestas duas aulas os alunos familiarizam-se com a vida numa vila Medieval e elaboram comparações entre as vilas contemporâneas e Medievais, assinalando pontos de evolução ou regressão, continuidade e mudança. Mais uma vez, os estudantes são levados a pensar se são capazes de se adaptar à vida numa aldeia Medieval, familiarizando-se, novamente, com a vida de um camponês, numa aldeia Medieval e posteriormente, comparar a vida rural de hoje com a vida rural das aldeias Medievais, tentando procurar elementos de progressão, regressão, continuidade e mudança. Por último, ainda na mesma unidade, é estudada a Peste Negra. Neste tópico, os estudantes começam por localizar, ordenar e representar informação de variadas formas. Em seguida, procuram evidências de progressão e evolução na História da Medicina e, finalmente, apresentam a informação recolhida e trabalhada. Ao longo destas últimas sete aulas, os alunos desenvolvem as seguintes competências históricas: aprender os conceitos históricos mais relevantes para

³⁹⁵ Plano de estudos da *Escola B*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.

estas questões, trabalhar com os outros, ser criativos, resolver problemas e gerir informação. Como já foi referido, de forma a trabalhar estes tópicos junto dos alunos, os docentes recorrem ao uso de diversas apresentações *PowerPoint* que visam a análise destes conteúdos e o trabalho das competências já referidas, de uma forma dinâmica e apelativa³⁹⁶. Seguem-se alguns exemplos de apresentações e recursos utilizados ao longo da Unidade 3:

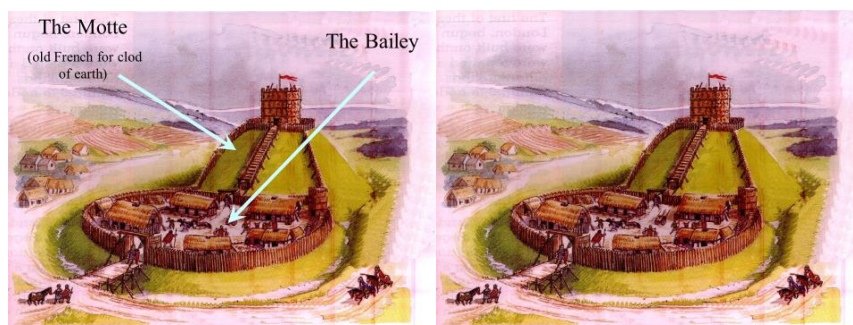


Imagem n.º 79: “Motte & Bailey” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

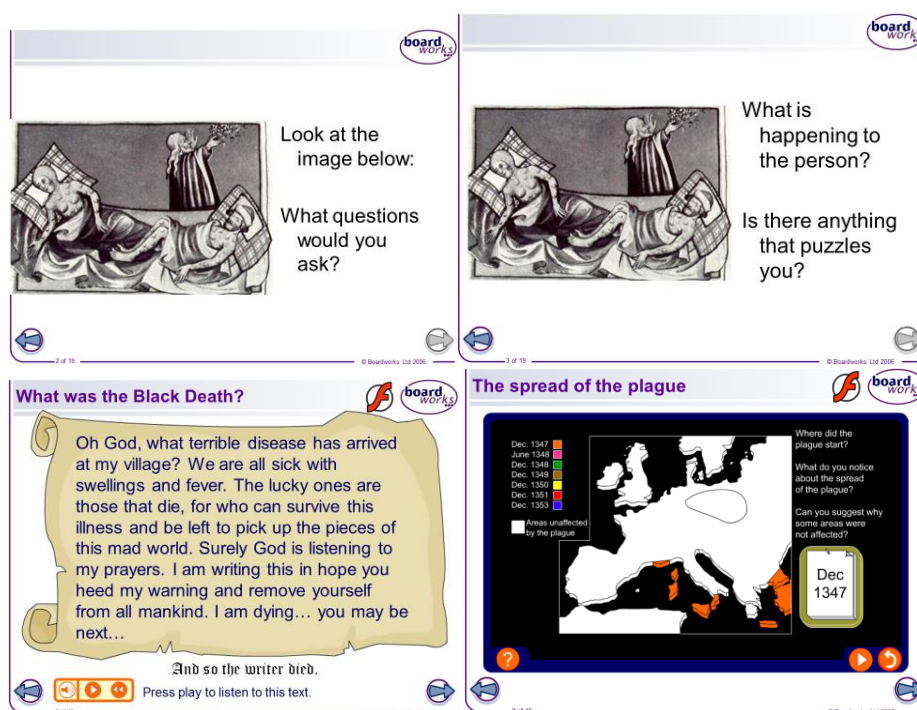


Imagem n.º 80: “Black Death” Apresentação *PowerPoint Boardworks*.

Fonte: *Boardworks History*, 2007, *Black Death 1066-1500*, *Escola B*, 2016-2017.

³⁹⁶ Plano de estudos da *Escola B*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 3.

THE BATTLE OF HASTINGS

You are to **produce a newspaper** front page reporting on how the Normans were victorious at the Battle of Hastings in 1066.

Success criteria:

1. There will be factual information
2. Well presented
3. Date and cost
4. Picture to illustrate the story
5. Columns
6. Headline
7. Name for the paper
8. Descriptive: use of adjectives to enhance the story

Historical details to be included:

1. Factual and correct information
2. Why did it even happen?
3. Where the Battle took place
4. What happened: weapons, who fought
5. Why did William win

What will we base a mark upon?

1. Presentation
2. Use of English.
 - a. Language and description.
 - b. Spelling, punctuation, grammar.
 - c. Paragraphs.
3. Historical knowledge included

Success Criteria

Presentation

1. Choose the correct format /programme: Microsoft Publisher is probably best, but you could also use Word.
2. Make sure your piece of work looks like a newspaper front page. You will need:
 - A name for your paper
 - A catchy banner (main) headline
 - At least one picture
 - A date
 - Columns

Required Historical Detail

1. Explanation of who was fighting and why they were fighting
2. When and where it happened
3. An explanation of why the Normans won: Choose at least 3 of the reasons you have studied in class and describe in detail how they helped the Normans to win
4. A conclusion: which was the key factor in your opinion and why?

Grading and Marking

In this piece of work we will be assessing 3 key things:

1. The historical detail included
2. Your spelling and grammar
3. The presentation of your work




Imagem n.º 81: “The Battle of Hastings”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Como é possível verificar, também a *Escola B* utiliza os recursos disponibilizados pela plataforma educacional, denominada de: *Boardworks*.

A Unidade 4 intitula-se: O que é que os Normandos fizeram por nós? - Nesta unidade, os estudantes vão usar quatro aulas para tratar a questão “Porque é que os Normandos invadiram a Irlanda em 1166? - Assim, ao longo destas aulas, os alunos refletem acerca do passado de forma a melhorar a sua compreensão do presente, trabalham cooperativamente com os seus colegas, partilhando ideias, informações e recursos e, finalmente localizam, separam e apresentam informação de forma variada. Ou seja, ao longo destas quatro aulas os estudantes comparam a Irlanda em 1166 com a Irlanda que conhecemos hoje, identificando semelhanças e diferenças, contam a história de *Dermot* e de *Strongbow*, (personagens principais e o seu papel ao longo da História, onde será feita, posteriormente, uma pequena encenação deste acontecimento histórico). Ao longo do trabalho destes conteúdos, os alunos desenvolvem a aprendizagem de conceitos históricos e a sua comunicação, e ainda algumas competências de índole mais geral como, o desenvolvimento do trabalho de grupo, criatividade e tomada de decisões. As duas aulas seguintes pretendem trabalhar as consequências da invasão Normanda, ou seja, os estudantes reconhecem que os passados ainda têm um papel muito importante na definição das duas principais comunidades atuais da Irlanda do Norte, ao mesmo tempo que aumentam o seu conhecimento acerca do passado de forma a perceber o presente, que reconhecem que podem existir várias consequências para os eventos históricos. Para além disso, usam também evidências de forma a produzirem um argumento consistente e, finalmente, aumentam o seu interesse

acerca do passado. Como é possível verificar, os alunos abordam nestas aulas a sociedade segregada e composta maioritariamente por duas grandes comunidades, na Irlanda do Norte, isto é, a comunidade protestante, (politicamente denominada de unionista), e a comunidade católica, (politicamente referida de nacionalista), fator este extremamente importante no desenvolvimento do dos *The Troubles*. Aqui, são estudadas e analisadas as consequências, a curto e a longo prazo das invasões Normandas, bem como as consequências mais relevantes desta invasão, na Irlanda do Norte. Finalmente, os estudantes iniciam um debate de forma a concluir se a História Normanda é ou não relevante, e neste contexto, se o castelo *Carrickfergus* deve ou não ser demolido de forma a dar lugar a vários blocos de apartamentos. As competências trabalhadas ao longo destas duas aulas dizem respeito ao trabalho de grupo, tomada de decisões e gestão de informação. Como é possível perceber, esta é uma aula extremamente importante no contexto do estudo que se está a realizar, uma vez que os alunos começam a abordar, embora de forma superficial, os *The Troubles* e a sua origem, uma vez que este conflito possui as suas origens num passado muito distante e que remonta à invasão Normanda. Ao analisarem esta questão e as consequências das invasões Normandas, os estudantes podem iniciar o seu conhecimento relativo a esta questão, que será posteriormente consolidada no ano 10 aquando da análise das consequências da divisão da Irlanda. Finalmente, na sétima aula, da Unidade 4: Porque é que estudamos História? - Os alunos são mais uma vez levados a reforçar o seu conhecimento do passado com vista a aumentar o seu saber relativamente ao presente. Assim, refletem no que já foi aprendido e apresentam a informação de forma variada, desenvolvem a sua própria compreensão relativamente às competências desenvolvidas ao longo desta unidade e aumentam o seu interesse acerca do passado. Ou seja, os alunos refletem acerca de todos os conteúdos aprendidos ao longo do ano 8, como, os eventos mais importantes aprendidos, o que é que gostaram mais de estudar, o que é que aprenderam que possui um impacto na vida atual da Irlanda do Norte e ainda, quais as competências trabalhadas ao longo deste ano letivo. Aqui, os estudantes trabalham várias competências, de índole mais geral, como a comunicação escrita e oral, TIC, trabalho de grupo, gestão de informação e criatividade³⁹⁷. Seguem-se alguns dos materiais usados pelos docentes da *Escola B* de forma a tratar a invasão Normanda e as suas consequências:

³⁹⁷ Plano de estudos da *Escola B*, ano 8, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

Dermot and the Normans

Copy and complete the following passage, using pages 50-51 of the textbook.

After _____ fled from Ireland with his daughter _____, he ended up in _____, England in order to meet the Norman king, _____ II.

Henry was not there as he was involved in a war in _____.

_____ pleaded with Henry to allow him to have some Norman troops as he felt he had been _____ driven out of his kingdom called _____.

So that Henry would agree to send troops, Dermot promised that he would be _____ to Henry and that he would be able to get his hands on the great _____ and _____ land.

Henry agreed, because Ireland was an _____ country and the Pope wanted him to have more control over Ireland.

Imagem n.º 82: “Dermot and the Normans”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



Imagem n.º 83: “The Norman Legacy” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Para além dos recursos já referidos, a *Escola B*, recorre também ao uso do manual escolar “The Middle Ages”³⁹⁸, da autoria de Kathleen Gormley, Sheila Turner Johnston e John Brigan (1997), à semelhança da *Escola A*.

Relativamente à avaliação levada a cabo no ano 8, na escola em análise, é de referir que os docentes não se prendem totalmente aos testes de avaliação, uma vez que são ainda utilizados outros meios, como fichas de trabalho e que visam também a examinação dos estudantes. Os alunos realizam testes em outubro, janeiro, abril e junho, sendo os exames de janeiro e junho uma examinação mais formal, onde são avaliados os conteúdos programático abordados até ao momento do exame. Assim, um dos testes aplicados trata o

³⁹⁸ A análise deste manual já foi elaborada no subcapítulo 4.2 *Maintained School – Escola A*.

tema *Dermot* e os Normandos e possui um conjunto de frases que devem ser completadas, bem como quatro questões relativas aos *Dermot*, aos Normandos e à Irlanda, como é possível verificar seguidamente:

Dermot and the Normans

Copy and complete the following passage, using pages 50-51 of the textbook.

After _____ fled from Ireland with his daughter _____, he ended up in / _____, England in order to meet the Norman king, _____ II.

Henry was not there as he was involved in a war in _____.

_____ pleaded with Henry to allow him to have some Norman troops as he felt he had been _____ driven out of his kingdom called _____.

So that Henry would agree to send troops, Dermot promised that he would be _____ to Henry and that he would be able to get his hands on the great _____ and _____ land.

Henry agreed, because Ireland was an _____ country and the Pope wanted him to have more control over Ireland.

As Henry was too _____ to go himself, he gave Dermot a _____ which that that any of the _____ in _____ who wanted to go to Ireland to help Dermot could.

Dermot met a man called _____ (who was nicknamed _____). This man promised to go to Ireland if he could _____ Aoife.

Dermot agreed and said that, in Leinster, Strongbow would find some of the _____ land in Ireland.

In the year _____, Strongbow arrived and captured the important town of _____ and married Aoife.

Questions:

1. Why did Dermot leave Ireland?
2. Why do you think he asked Henry II to help him?
3. Do you think the Normans really wanted to help or did they do for other reasons? Explain your answer.
4. Who do you think got the better deal: Strongbow or Dermot?

Imagem n.º 84: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Um outro material de avaliação elaborado pelos alunos ao longo do ano 8, diz respeito à conquista da Irlanda pelos Normandos. Nesta ficha de trabalho, com base nas páginas 22-25 do manual escolar, os estudantes realizam várias tarefas com vista à análise dos seus conhecimentos, como por exemplo, o desenho e a legenda de um mapa, frases com palavras a serem completas ou o desenho de um cartoon que represente o que aconteceu a Rory O'Connor em 1171.

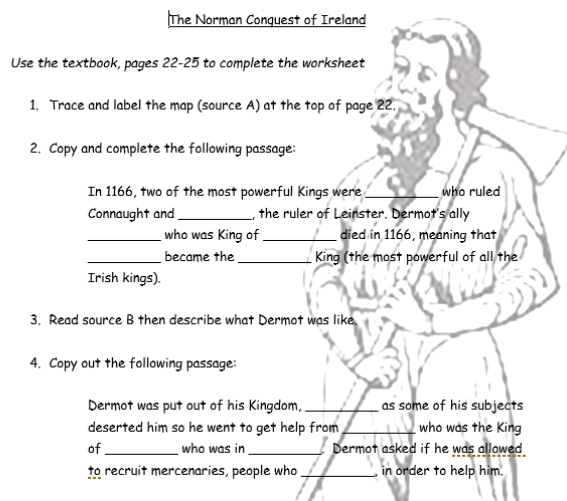


Imagem n.º 85: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Uma outra atividade realizada pelos alunos é a elaboração de uma carta onde os alunos têm de imaginar que são um Lorde Normando do país de Gales a escrever a Gerald de Gales a explicar porque é que vai para a Irlanda, como se verifica na seguinte imagem:

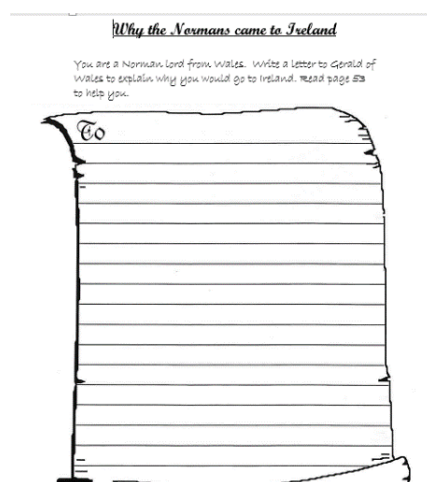


Imagem n.º 86: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Os alunos realizam ainda um teste com 15 questões cujo valor total é de 20 valores. Neste teste, são colocadas diversas perguntas que tratam a Irlanda pré-invasão Normanda e os cavaleiros Normandos que invadiram a Irlanda, nomeadamente, o cavaleiro *Strongbow*:

The Normans come to Ireland

1. Name two kingdoms of ancient Ireland. (2)
2. Name two of the main towns in Ireland, originally set up by the Vikings. (2)
3. In 1166, who was the King of Connaught? (1)
4. In 1166, who was the King of Leinster? (1)
5. Which one of these men became the High King in 1166? (1)
6. Which king did he replace as High King? (1)
7. Write a short description of the King of Leinster. (2)
8. Which English monarch did the King of Leinster go to for help? (1)
9. Where was the King of England and why was he there? (2)
10. Describe the deal struck between these 2 men. (2)
11. Apart from Strongbow, name one other Norman knight who came to Ireland. (1)

Imagem n.º 87: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Aquando da avaliação da aprendizagem relativa à Peste Negra e à vida numa vila Medieval, os estudantes respondem a seis questões, sobre a Peste Negra, com base no manual escolar, como por exemplo: o que é que acontecia ao corpo das pessoas que sofriam com a doença ou por que razão esta doença é também conhecida como peste bubónica. Posteriormente, com base nas fontes disponibilizadas aos alunos, estes têm de tentar recriar a vida de um habitante de uma vila Medieval. Para isso, os estudantes devem seguir os tópicos fornecidos pelos docentes, como por exemplo, roupa, atividades, habitações e condições de vida, entre outros aspetos. Para além disso, os alunos têm de identificar as fontes utilizadas ao longo das suas respostas. Este exercício é especialmente importante, uma vez que faz com que os alunos se familiarizem com as fontes históricas e que aprendam a referir as mesmas ao longo do seu trabalho, como se verifica na seguinte imagem:

The Black Death

Take down the title above, read pages 119 to 121 and answer the following questions. Write out each question in full.

1. What appeared on the body of people who were suffering from the Black Death?
2. Why is the disease also known as the ‘bubonic plague’?

Read the sources on page 120:

3. What did some people at the time believe the causes of the Black Death were? Find information from each source.
4. What else did people think caused the Black Death?
5. Why do you think people blamed the disease on lots of different things?

Read page 121:

6. What did some people think would cure the Black Death?

The Medieval Village – An Enquiry

Using the source material you have at your disposal, try and build up an idea of what life may have been like in a medieval village and for a villager. For each question say which sources you have used.

- What can you tell about the clothing of the medieval peasant? What are the main differences between clothing then and today?

- What can you tell about the work that the medieval villager had to take part in?

Imagem n.º 88: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Outro exercício de avaliação prende-se mais uma vez com o trabalho das fontes. Neste exercício, os alunos têm à sua disposição cinco fontes históricas, desde excertos de textos a fotografias das tapeçarias de *Bayeux*. Nesta atividade, os estudantes devem ler e analisar as suas fontes para depois identificarem quais são as fontes primárias e as fontes secundárias, fidelidade da fonte, entre outras questões.

Source Work

- WRITE YOUR NAME, YOUR TEACHER'S NAME AND YOUR FORM CLASS ON THE TOP OF THE PAGE.
- Read the following sources carefully.
- Answer the questions that follow.
- There are 20 marks for this. It will be part of your continuous assessment.

Source A

Harold was guilty of lying, cruelty and wickedness. In the three months he had been king many people had been badly treated. He had no right to be king.

Ordericus Vitalis, written in 1135.

Source B

As soon as Harold became king, he made it his job to stop unfair laws and make good ones. He was kind and polite to all men, but strictly punished all criminals. He ordered the arrest of all thieves and robbers. He worked very hard to defend his country, by land and at sea.

Florence of Worcester, written in 1130.

Source C

1065: King Edward wisely trusted Harold to rule his kingdom. Harold was a noble earl who always faithfully obeyed King Edward.

Anglo-Saxon Chronicle, written in 1066



Source E



[Duke William + servants]

[Harold Godwin]

Imagem n.º 89: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 8”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Como é possível verificar, a *Escola B* não utiliza apenas os instrumentos de avaliação clássicos onde os estudantes têm de responder a um conjunto de questões. Nesta escola,

são criados outros instrumentos de avaliação onde os alunos podem também utilizar a sua imaginação, juntamente com os conhecimentos adquiridos para assim serem avaliados. Para além disso, os estudantes têm ainda a oportunidade de analisar os manuais escolares de forma a construírem os seus conhecimentos e respostas, o que os ajuda a treinar os tipos de respostas pedidas nos exames, que vão realizar ao longo do seu percurso académico. Finalmente, mas não menos importante, os alunos começam desde cedo a ter contacto com vários tipos de fontes, para além de as analisar e assim extrair a informação que dispõem.

Aquando do ano 9, os estudantes da *Escola B* dedicam o seu tempo letivo, na disciplina de História, a analisar o período entre 1500 e 1700, ou seja, o ano 9 dedica-se ao estudo do período Moderno, à semelhança da *Escola A*. Assim, ao longo deste ano os estudantes estudam os seguintes tópicos:

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚMERO DE AULAS
Unidade 1: What was important about the period 1500-1700?	3 aulas
• What is important to me?	-
• How do historians decide what is important?	-
Unidade 2: What made the period 1500-1700 significant?	3 aulas
• Renaissance	-
• The voyages of discovery	-
Unidade 3: The native people of North America	4 aulas
• What is in your mind?	-
• Goodies or <i>badies</i> ?	-
• Death of a people?	-
Unidade 4: Reformation	6 aulas
Unidade 5: The Tudors and religious change in England: 1500-1603	2 aulas
• Who was Henry VIII?	-
• Henry VIII and his wives	-
• Henry's children and religion: Edward	-
• Henry's children and religion: Mary and Elizabeth	-
• The Tudors: Mary Queen of Scots inquiry	-
Unidade 6: Spanish Armada	2 aulas
• Reasons for Anglo-Spanish Rivalry	-
• The Armada: what happened?	-
• Failure of the Armada	-

Unidade 7: The change from Tudors to Stuarts	4 aulas
• Key facts and events of change from Tudors to Stuarts	-
• James in line after the Tudors	-
• Religious groups in England – Their reaction to James	-
• Gunpowder plot	-
Unidade 8: The Plantation of Ulster	8
• Immigration and Plantation	-
• Why did the Planters come to Ulster?	-
• What about the Native Irish?	-
• Consequences of the Plantation	-
Unidade 9: The Williamite Wars and their impact	9 aulas
• Background: Europe in 1688	-
• The Glorious Revolution	-
• The Siege of Derry	-
• The Battle of the Boyne	-

Tabela n.º 7: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola B*, ano 9.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola B*, ano 9, disciplina de História, 2016-2017.

Como é possível verificar na tabela número 7, também os estudantes da *Escola B* começam o ano letivo com a análise dos acontecimentos mais relevantes entre 1500 e 1700. Nesta unidade os alunos aprendem o significado do termo histórico Significante e o porquê de alguns eventos passados serem mais significantes que outros. Primeiramente, os estudantes julgam acontecimentos no passado mais recente, (através da criação de uma lista onde compilam um conjunto de eventos recentes na sua vida), e a sua importância e, posteriormente, investigam como é que os historiadores julgam eventos significantes decorridos entre 1500 e 1700. Nesta unidade os estudantes desenvolvem várias competências, como a compreensão de momentos de mudança, na história, bem como o desenvolvimento da capacidade de formular respostas sensíveis, equilibradas e informadas. Paralelamente, os estudantes trabalham ainda competências relacionadas com a compreensão mútua e consciência relativa aos *media*, e ainda competências de índole mais geral, como a comunicação escrita e oral, trabalho em grupo e competências relacionadas com o pensamento, (justificar opiniões e procurar entendimento quando em trabalhos de grupo). Posteriormente, os estudantes analisam a questão: como é que os historiadores decidem

o que é importante? – Neste ponto, os alunos compreendem o termo Critério, a importância da utilização deste termo, pelos historiadores e, finalmente, os estudantes são levados a estabelecer relações entre acontecimentos do passado e a atualidade³⁹⁹. Nesta aula, os alunos desenvolvem competências relacionadas com a comunicação escrita e oral, seleção e apresentação de informação e compreensão e partilha de opiniões. De forma a trabalhar estas questões com os estudantes, os professores da *Escola B* usam recursos como:



- “..... is significant, because without it would not have happened”

(link to modern day)

- 7. The drawings of Leonardo Da Vinci the most famous artist, sculptor, engineer and inventor showed that he had invented the submarine, the helicopter, the tank and the parachute! He also painted the Mona Lisa the most famous painting in the world even today

Imagem n.º 90: “Why are things significant 2015” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

No estudo do Renascimento, os alunos vão compreender o termo Renascimento e a sua significância para o período em estudo, isto é, entre 1500-1700, os estudantes trabalham em conjunto e tornam-se pensadores criativos e, novamente, estabelecem ligações entre os eventos do passado e o presente. Ao longo destas aulas, os alunos desenvolvem também competências relacionadas com a comunicação oral. Para trabalhar este tópico, são utilizados materiais didáticos como:

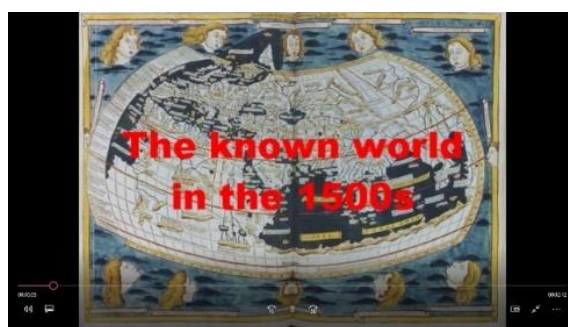


Imagem n.º 91: “The Renaissance” Vídeo.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

³⁹⁹ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.



Who was da Vinci?

- Leonardo was someone who was well ahead of his time and who worked extremely hard.
- Some people know him through his painting... can you name his most famous painting?



Imagem n.º 92: “Why are things significant 2015” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

O tópico seguinte diz respeito aos Descobrimentos Marítimos da época Moderna. Ao longo destas aulas, os estudantes da *Escola B* avaliam, exploram e organizam as razões que levaram às viagens dos Descobrimentos, bem como os principais navegadores e as viagens mais importantes levadas a cabo. Com o estudo destas questões, espera-se que os alunos desenvolvam a sua consciência geográfica, ao mesmo tempo que trabalham a sua capacidade de escuta e partilha de opiniões, capacidade de responder e dar *feedback* e, por último, desenvolvam as suas competências relacionadas com as TIC⁴⁰⁰. Para trabalhar este tema com os estudantes, os professores recorrem a apresentações *PowerPoint* e a pequenas fichas de trabalho, como por exemplo:

Spot the difference

- Look at the two maps of the world:
 - What are the main differences?
 - Can you think of reasons for these differences?



- Because of this, Christopher Columbus decided that he wanted to sail around the globe to reach the east.
- But a 'new' continent got in the way!



Imagem n.º 93: “The world strange” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴⁰⁰ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.

What did people discover on their voyages?

You are the captain of a ship and you have just returned from a voyage to the 'New World'. In a space below write a letter to a friend explaining some of the new things you were able to take home from your voyage. Try to describe them rather than just list them.

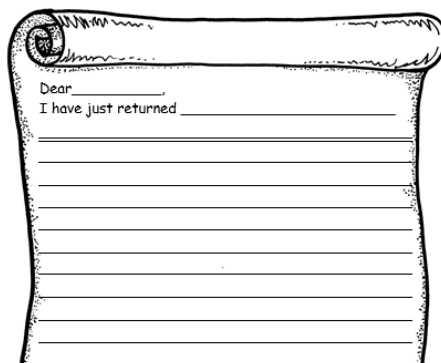


Imagem n.º 94: “Letter about new places”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Já o tópico seguinte vai ao encontro dos Descobrimentos Marítimos, uma vez que trata a população nativa da América do Norte. Ao longo destas aulas os estudantes tentam identificar os estereótipos relativos aos nativos norte-americanos, adquiridos em livros, filmes, televisão e, posteriormente, analisam como é que estes nativos eram realmente. Em seguida, os alunos tentam perceber como é que as nossas perceções são influenciadas ao longo do tempo, pelas opiniões dos outros e com o passar do tempo. Finalmente, é examinada como é que a vida dos nativos americanos foi destruída depois de 1880 e como é que é a vida dos nativos americanos, na atualidade. Ao longo destas aulas, os alunos trabalham competências históricas, mas também competências relacionadas com o trabalho de grupo, gestão de informação, comunicação oral e escrita, e por último, competências relacionadas com o pensamento autónomo, como a resolução de problemas e a tomada de decisões⁴⁰¹. Esta questão é trabalhada com os alunos através de apresentações *Power-Point* e de um *quiz*:

⁴⁰¹ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 3.

The Native Peoples of North America



Native Americans face more poverty and health problems than most other Americans

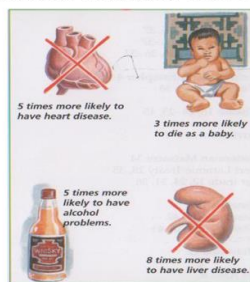


Imagem n.º 95: “The native peoples” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

True or False?

The following questions have to do with American Indian history, culture, and language. Circle the correct answer for each true-false item.

(1)	True	False	Early in U.S. history, small groups of settlers often defeated thousands of Native Americans in battle.
(2)	True	False	It is normally best to speak of Native Americans in the past tense because they lived a long time ago.
(3)	True	False	When speaking with White people, Native Americans often use one-word sentences such as "Ugh" and "How."
(4)	True	False	Native Americans have a philosophy of respect for every form of life and for living in harmony with nature.
(5)	True	False	Instead of voting in elections for the U.S. president, Native Americans choose their own leader.
(6)	True	False	A good way for children to honor and celebrate Native American culture is by dressing up as Indians during Halloween.
(7)	True	False	Alphabet books and flashcards should recognize Native Americans by using phrases such as "A is for apple, B is for ball, ... I is for Indian."
(8)	True	False	All Native American groups share a common language and culture.
(9)	True	False	The proper term for a Native-American woman is "squaw."
(10)	True	False	It's okay to use the term "Indian-giver" because it is a widely used expression.

Imagem n.º 96: “Indian quiz” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Após o estudo dos Descobrimentos Marítimos e dos nativos norte-americanos, os estudantes exploram uma outra questão relevante no período Moderno, mas desta vez um tópico que diz respeito à sua própria História e identidade. Ou seja, a reforma da Igreja⁴⁰² e o seu impacto no mundo de hoje. Nesta unidade espera-se trabalhar competências relacionadas com a compreensão pessoal e mútua, consciência espiritual e carácter moral. Para além disso, são ainda desenvolvidas competências relacionadas com a comunicação, trabalho de grupo, aptidão para formular conclusões, escuta e partilha de ideias e *feedback*. Assim, os alunos começam por investigar as causas e os efeitos da reforma da Igreja, com especial ênfase no impacto desta reforma no mundo que conhecemos hoje. Ao trabalhar estes tópicos os alunos estão a desenvolver competências relacionadas com o inquérito histórico e causas e consequências. Assim, os estudantes procuram a resposta para as seguintes questões: porque é que existem católicos e protestantes hoje em dia? De onde é que o protestantismo surgiu? Quais foram as consequências da reforma da Igreja?

- Ao longo desta unidade os alunos: expressam opiniões, dão razões que sustentem as suas opiniões, ganham experiência para desafiar suposições, reconhecem estereótipos, identificam as razões que estão por detrás dos estereótipos, identificam a divisão da sociedade atual, na Irlanda do Norte e estabelecem comparações com o passado, reconhecem que as declarações devem ser baseadas em evidências, identificam formas de comunicar uma queixa, identificam três queixas levadas a cabo por Martinho Lutero contra a Igreja católica, enumeram razões que levaram várias pessoas a apoiar as ideias de Lutero, discutem consequências, comunicam compreensão através de representações visuais, identificam diferenças e decidem quais as consequências mais importantes através do uso do critério, (já aprendido em aulas anteriores)⁴⁰³. Posteriormente, os alunos iniciam a unidade respeitante à dinastia *Tudor* e à mudança religiosa na Inglaterra entre 1509 e 1603. Nesta unidade os estudantes estudam a sucessão de reis e rainhas na dinastia *Tudor* desde o Rei Henrique VIII (Henry VIII), até à rainha Isabel I (Elizabeth I). Ao longo desta temática os alunos aprendem como é que a religião foi um elemento chave em quase todos os acontecimentos deste período. Para além disso, os alunos investigam ainda o Rei Henrique VIII por este ser uma personagem histórica muito relevante, uma vez que a mudança religiosa ocorrida neste período, na Inglaterra, encontra-se diretamente ligada à monarquia, mais especificamente a este rei. Paralelamente, é também estudada a razão que levou à execução da Rainha Maria Rainha dos Escoceses. Ao longo desta unidade os estudantes

⁴⁰² *Reformation*.

⁴⁰³ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

desenvolvem competências relacionadas com o carácter moral, consciência espirituais e compreensão mútua. Para além disso, são desenvolvidas as seguintes competências gerais e históricas: consciência cronológica, análise de fontes históricas, resolução de problemas e tomada de decisões, (espera-se que os estudantes tomem decisões baseadas em informações e evidências), trabalho de grupo, (justificações de opiniões, procura de entendimento entre os vários elementos do grupo), gestão da informação e competências interdisciplinares, (como a comunicação e o uso das TIC). Uma das aulas desta unidade diz respeito às várias esposas do Rei Henrique VIII. Assim, espera-se que os alunos analisem as razões que levaram este rei a ter tantas esposas, ao mesmo tempo que compreendem as implicações políticas e religiosas destes casamentos. Espera-se também que os alunos sejam capazes de seleccionar, rejeitar e apresentar informação, de forma apropriada, que coloquem os eventos por ordem cronológica e que aumentem a sua perceção relativamente a acontecimentos históricos chave. A aula seguinte trata os filhos do Rei Henrique VIII e a religião, mais concretamente o seu filho Eduardo (Edward). Nesta aula os estudantes compreendem porque é que ocorreram tantas mudanças religiosas, na Inglaterra, no período 1533-1603. Mais uma vez, espera-se que os estudantes sejam capazes de colocar os eventos estudados por ordem cronológica e que melhorem a sua perceção relativamente a acontecimentos históricos chave. As aulas seguintes tratam as filhas Maria I e Isabel I, e espera-se que os alunos descubram como é que a Rainha Maria I ganhou a alcunha de *Bloody Mary* e que sejam capazes de extrair informação de fontes históricas. Para além disso, os estudantes analisam a Igreja anglicana da Rainha Isabel e as implicações da mesma para católicos e protestantes. Em seguida, os alunos analisam a execução de Maria Rainha dos Escoceses⁴⁰⁴, onde através da análise de fontes históricas e outros documentos relevantes determinam se a Rainha Isabel I esteve ou não certa relativamente a esta questão. Assim, pretende-se que os estudantes sejam capazes de extrair informações relevantes de fontes históricas e que deliberem se executar a Rainha Maria da Escócia foi ou não uma decisão acertada, com base na análise de evidências⁴⁰⁵. Estes são alguns dos recursos didáticos utilizados ao longo desta unidade de trabalho, na *Escola B*:

⁴⁰⁴ De salientar que: Maria I Rainha da Inglaterra (*Bloody Mary*) e Maria Rainha dos Escoceses (*Queen of Scots*) são duas personagens diferentes nesta intriga do século XVI.


⁴⁰⁵ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 5.

I'm Henry VIII I am...

- Watch the video on the next slide carefully...
- Then in groups you will brainstorm what you know about Henry VIII



Fact!!





1. He DID become a big fat bloke!
2. He enjoyed wrestling and tennis
3. Henry became head of the Church in England
4. Henry employed someone to wipe his bottom!!!!!!


Imagem n.º 97: “Henry VIII” Apresentação PowerPoint.


Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.


Henry VIII Saint or Sinner Cards


1.  Henry VIII shut down all the monasteries and took their riches for himself and his friends.


2. Henry had two of his wives, Anne Boleyn and Katherine Howard, beheaded. 


3. Henry founded a number of university colleges to allow students to study the Bible and other texts. 


4.  Henry set up the Church of England as a Protestant Church. In the Church of England, the people could hear the sermon in English.

5.  Henry was a clever man and when he was younger he wrote a book defending the Catholic Church.

6.  Henry executed men who opposed him, such as Sir Thomas More.

7. Henry quarrelled with the Pope because he wanted to divorce his wife. He made himself the Head of the Church of England. 

8.  Henry made England a strong and powerful country.

9. Henry founded the English navy which helped keep England safe. 


10. When people rebelled in the North of England, Henry had a number of the leaders and rebels executed. 

Imagem n.º 98: “Henry VIII Saint or Sinner?” Ficha de trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Henry dies

- When Henry died on 28th January 1547 he left behind him two daughters and one son.
- Because a boy always took preference, his youngest child, Edward became King.
- He was only NINE years old at the time.


Class Act!

- In groups of 4 read the story of Edward VI's time as King of England on pages 26 and 27.
- You will then write a script and act out his life for the rest of the class.
- You will need a narrator as well as:
 - someone to play Edward
 - his two sisters
 - maybe his uncle and his pet(?) and perhaps
 - Henry (dying?)
 - other religious figures (e.g. the monks who had their monasteries closed by Edward – how would they have reacted?)

Imagem n.º 99: “Edward VI” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

■ Sort out the changes made by Mary from most to least important.



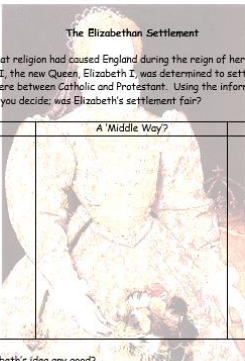
Writing frame

I think the most important change made by Mary I is _____ because _____.

I do not think another change like _____ was as important because _____.

Imagem n.º 100: “Changes made by Bloody Mary” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



The Elizabethan Settlement

As a result of all the problems that religion had caused England during the reign of her father, Henry VIII, her brother, Edward VI, and her sister, Mary I, the new Queen, Elizabeth I, was determined to settle the issue. Her solution was to create a 'half-way house' somewhere between Catholic and Protestant. Using the information from the textbook pages 28-29, fill in the table below to help you decide: was Elizabeth's settlement fair?

Catholic elements	A 'Middle Way'?	Protestant elements

So what do you think? Was Elizabeth's idea any good?

What evidence is there that not everybody was happy with the settlement?

In your book write a definition for the following key words: extremists, recusants, Religious Settlement, compromise

Imagem n.º 101: “The Elizabeth Settlement” Ficha de trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

A unidade seguinte trata a Armada Espanhola e o ataque que Espanha levou a cabo em 1588 contra a Inglaterra. Ao longo desta unidade os alunos estudam as razões que levaram ao insucesso deste ataque, categorizam e organizam a informação apreendida e tomam decisões com base em evidências. Assim, ao longo desta unidade os alunos têm a oportunidade de explorar as causas e o insucesso da Armada Espanhola e de avaliar o impacto de vários fatores neste fracasso. Paralelamente, os estudantes desenvolvem competências ligadas à investigação e análise, ao mesmo tempo que aprofundam a sua compreensão de conceitos históricos. As competências aqui desenvolvidas relacionam-se com a consciência cronológica, identificação de causas e consequências e a melhoria de competências relacionadas com a colocação de questões. Ainda nesta unidade os alunos estudam as razões que levaram Espanha a atacar a Inglaterra, os motivos por detrás do fracasso deste ataque, bem como as consequências resultantes deste insucesso. Durante a primeira aula

desta unidade, os estudantes analisam as causas por detrás da rivalidade Anglo-Espanhola, organizam as causas por ordem de importância, trabalhar em grupo e, finalmente, desenvolvem a compreensão de termos históricos. Nas aulas seguintes os alunos respondem à questão: O que é que aconteceu à Armada? - Assim, nestas aulas espera-se que os alunos consigam trabalhar de forma independente, para que ganhem conhecimento relativamente a eventos chave da Armada, que desenvolvam competências informáticas e que desenvolvam a compreensão de conceitos históricos. Assim, os estudantes ordenam os eventos ocorridos entre julho e setembro de 1588 por ordem cronológica e com o apoio de um mapa têm de explicar a viagem da Armada Espanhola, apontando o que aconteceu em determinados pontos e lugares. Finalmente, os estudantes respondem a um *quiz on-line*, de forma a testar o seu próprio conhecimento em relação a este tópico. Quando o insucesso da Armada é analisado, espera-se que os jovens sejam capazes de categorizar a informação e que tomem decisões com base nas informações analisadas, que trabalhem ativamente em grupo e que desenvolvam o seu próprio conhecimento em relação a conceitos históricos. Desta forma, os estudantes têm a possibilidade de analisar várias razões que poderão ter contribuído ou não para o insucesso da Armada e, a partir dos quais procedem a uma seleção dos fatores mais relevantes, dos menos relevantes e ainda daqueles que não tiveram qualquer impacto neste fracasso. Finalmente, os alunos procedem à identificação das consequências a longo e a curto prazo, que surgiram do insucesso deste ataque à Inglaterra⁴⁰⁶. De salientar que o tópico da Armada Espanhola é mais um acontecimento chave que marcou a dinastia *Tudor*, mais concretamente no reinado da Rainha Isabel I. Ao longo desta unidade os docentes da *Escola B* usam alguns destes recursos:

What were the main causes of Spanish-English conflict?

1. **Economic**
 1. Trading with other colonies
 2. Piracy and theft
2. **Political**
 1. Philip wanted to stamp out Protestantism
 2. The English feared being surrounded by Catholic powers
3. **Religious**
 1. Philip wanted to marry Elizabeth to make England part of the Spanish Empire
 2. When she refused he wanted to marry Mary, Queen of Scots to turn England Catholic again
 3. The execution of Mary put an end to these hopes

Political: Spanish Netherlands

- The north was mainly Protestant and the south Catholic
- Philip, as a leader of the counter-reformation decided to send an army north to crush the Protestants in 1568
- Elizabeth believed that if Philip took full control of the Netherlands he would turn on Protestant England – so the English decided to help in 1586; this seems to have made up Philip's mind about invading England
- Following ruthless campaigns it seemed in 1585 that Spain would finally be able to crush the rebels



Imagem n.º 102: “Queen Elizabeth I” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴⁰⁶ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 6.

Reasons why Spain attacked

1. Spain wanted to make England a Roman Catholic country.
2. Elizabeth had a Spanish husband
3. King Philip was very angry when Elizabeth refused to marry him.
4. England had beaten Spain in a World Cup qualifier and Spain wanted revenge
5. Philip II was a Protestant
6. Philip was angry when he heard that Mary Queen of Scots had been executed
7. Spain was jealous that England got more wet weather.
8. English pirates were attacking Spanish ships and stealing their treasure.

The Spanish Armada

In 1588 King P_____ of Spain sent a fleet of s_____ called the Spanish A_____ to attack England.

He wanted to get rid of Queen E_____ and make England a C_____ country.

The attack failed and the Armada was d_____.
England was now the most p_____ country in the world.


Paul Philip Peter submarines ships Armada America
Africa Ellen Elizabeth Catholic cruel dinner destroyed
powerful pathetic

Imagem n.º 103: “The Spanish Armada” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Spanish Armada – problem solving game

You are going to be transported back in time to the summer of 1588. You must decide what is the best course of action and compare your decisions with some of the greatest military minds of the era. Good luck!



1. 2 July 1588 the Spanish Armada sets sail from Cadiz, a harbour on the south coast of Spain. The ships sail in a crescent shape. Why?

- a. So it is easier to defend the fleet from English attackers
- b. It looks nicer.
- c. It is easier to manoeuvre (move your ships)

2. The Spanish ships are sighted off the coast of Cornwall on 29 July 1588. How do you let people around the country know what is happening?

- a. Ride as fast as you can on horseback
- b. Shout to people in the next village.
- c. Light fires called beacons.

3. To invade England you will need a large army. Do you ...?

- a. Transport the army with you from Spain
- b. Pick up soldiers in France and ferry them across to England
- c. Just use naval force to take control of England

4. The Spanish ships have travelled up the Channel and are now anchored off the coast of France. What should you do next?

- a. Negotiate a peace settlement
- b. Send in your best captains to attack the Spanish fleet

c. Send in fire ships – ships packed with straw & gunpowder, sent to frighten the enemy

5. The Spanish ships move up the northern coast of England. Do you ...?

- a. Follow them until you've caught them all
- b. Chase some of them but leave the rest to escape
- c. Let them escape back to Spain, and save yourself the bother

6. Some of the Spanish sailors are shipwrecked off the coast of Ireland. Do you ...?

- a. Capture them and exchange them for English prisoners
- b. Let them escape back to Spain
- c. Leave them to local villagers to do with them as they please

Results

6 correct – you're a hard-hearted old sea biscuit, but you'd make a fine captain

4-5 – you still need a little more practise in 'learning the ropes', but you'll get your sea legs one day

3 – not the greatest mariner in the world, but nothing that a few lashes of the cat o' nine tails couldn't put right

1-2 – lily-livered land-lubber!

0 – walk the plank!!!

Imagem n.º 104: “The Spanish Armada problem solving game” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Após o estudo do ataque da Armada Espanhola, os alunos voltam a debater a dinastia dos *Tudors* e a transição para a dinastia *Stuarts*. Assim, nesta unidade os alunos analisam o

impacto da ascensão de James VI & I e o seu impacto, na História do império britânico. Ou seja, os alunos investigam os primeiros anos do império britânico como uma só potência. Espera-se que ao longo desta unidade os jovens estudantes possam desenvolver competências várias, como o trabalho de grupo, a análise e avaliação de fontes de forma a formular opiniões fundamentadas, desenvolvimento da criatividade, relação de acontecimentos passados com o presente e gestão de informação. Paralelamente a estas competências, os estudantes trabalham ainda as suas aptidões relativamente à compreensão pessoal, compreensão mútua, cidadania e consciência étnica. Assim, ao iniciarem o estudo desta unidade os estudantes trabalham em grupo de forma a resolverem problemas, aprofundar o conhecimento de eventos e factos chave que levaram à mudança da dinastia *Tudor* para a *Stuart*, desenvolver competências informáticas e, mais uma vez, aprofundar a sua compreensão de conceitos históricos. Ao longo desta aula os estudantes discutem a importância das bandeiras na Irlanda do Norte e noutros países, ponderando se todos os países consideram as bandeiras tão importantes como a Irlanda do Norte. Posteriormente, os alunos aprendem como é que após a morte da Rainha Isabel I, sem herdeiros, a dinastia *Tudor* chegou ao fim e fora James VI o sucessor em linha para assumir o reinado do império britânico. Os estudantes investigam também quem foi James VI e que problemas este enfrentou no seu reinado. Na segunda e terceira aula, os alunos tentam perceber como é que os diferentes grupos religiosos que existiam na Inglaterra, no Reinado de James VI, se sentiam em relação ao novo monarca e, posteriormente, os estudantes analisam a questão da chamada ‘conspiração da pólvora’, onde um grupo de conspiradores tentou explodir o prédio onde James VI de Inglaterra se encontrava, no dia 5 de novembro de 1605. Aqui os estudantes investigam os acontecimentos desse dia, quem foram os conspiradores e os resultados obtidos com a esta conspiração⁴⁰⁷. Seguem-se alguns exemplos de recursos utilizados pelos docentes, de forma a trabalhar todas estas questões com os seus alunos:

⁴⁰⁷ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 7.

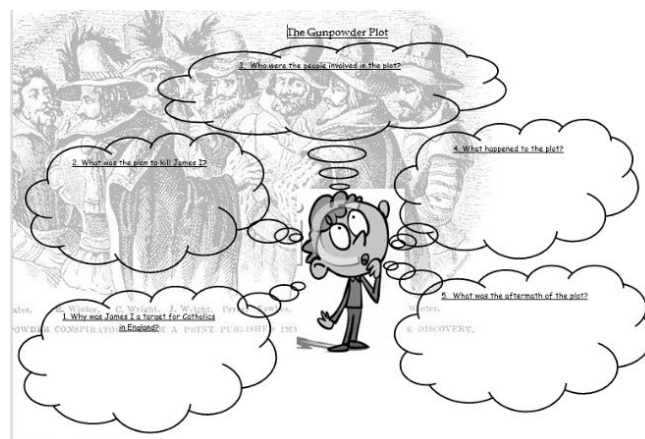


Imagem n.º 105: “Gunpowder plot worksheet” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

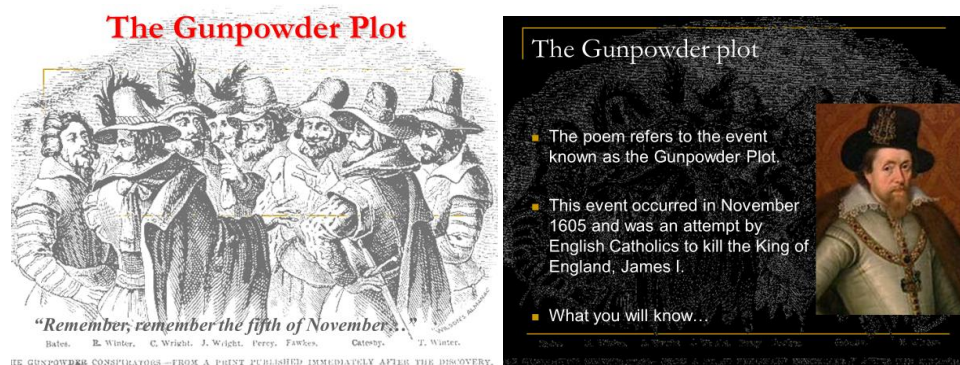


Imagem n.º 106: “Gunpowder plot worksheet” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

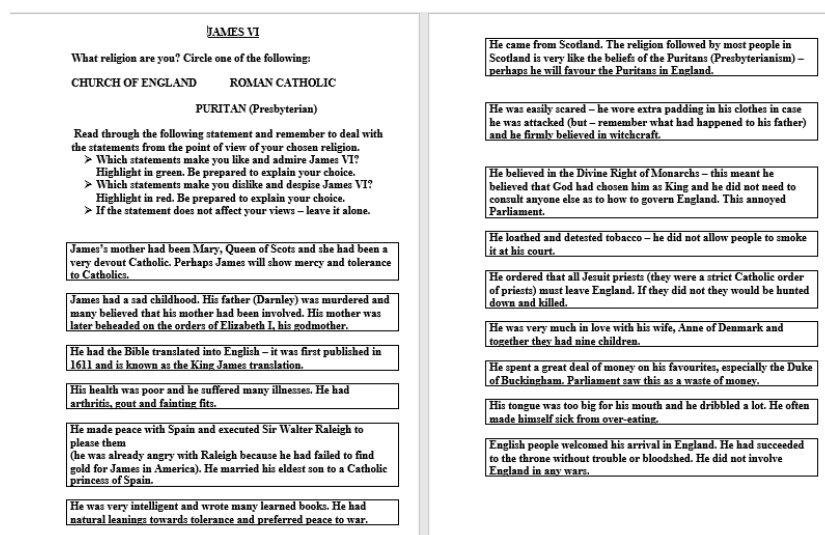


Imagem n.º 107: “James VI worksheet” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

A unidade seguinte diz respeito à *Plantation of Ulster*, isto é, à Plantação de Ulster por colonos protestantes vindos, maioritariamente, da Escócia. Nesta unidade os estudantes analisam o impacto das Plantações de Ulster na vida da Irlanda do Norte, na atualidade. Paralelamente, os estudantes estudam como é que a História tem sido usada para apresentar estereótipos na Irlanda do Norte. Assim, aos investigarem as Plantações de Ulster, os alunos estudam o impacto das mesmas na Irlanda do Norte e avaliam este acontecimento como uma consequência a longo prazo da separação da Irlanda (*Partition of Ireland*). Ao longo desta unidade espera-se que os estudantes desenvolvam a sua criatividade, que relacionem o passado com o presente e que desenvolvam ainda a capacidade de gerir informação. Paralelamente, são ainda trabalhadas competências relacionadas com a compreensão pessoal, compreensão mútua, cidadania e consciência étnica, isto é, competências que vão ajudar os alunos a compreender e a estabelecer relações de cordialidade com a comunidade católica de forma a que ambas as comunidades possam perceber e viver com o seu passado, sem que isso interfira com a paz que se pretende para o presente, como está estabelecido no currículo da Irlanda do Norte.

O trabalho destas competências, nesta unidade, torna-se essencial para que os estudantes consigam estudar a História do seu país e da sua comunidade, de forma imparcial, sem que se deixem influenciar por múltiplas narrativas e estereótipos que apenas contribuem para a segregação das duas comunidades predominantes, na Irlanda do Norte. Assim, na primeira aula desta unidade, os alunos: investigam as razões que levam as pessoas a emigrar atualmente, criar empatia com os emigrantes que residem no Reino Unido, para que assim seja estabelecida uma ligação com os Plantadores⁴⁰⁸ do século XVII e, finalmente, desenvolvem também a sua compreensão relativamente a termos históricos. Na aula seguinte, os estudantes analisam quem eram os Plantadores, de onde é que vieram e quais as razões que os levaram a vir para a província de Ulster. Ao longo desta aula os alunos tentam pensar como um agricultor católico que acabou de ver a sua terra confiscada e assim descrever como é que se sentem e o que poderiam fazer para reverter a situação. À semelhança da *Escola A*, também a *Escola B* trata a questão dos *Bawn* e a razão que levou à sua construção. Finalmente, os alunos do ano 9 da *Escola B* identificam as consequências a longo e a curto prazo deste movimento migratório para Ulster, criam julgamentos de como este acontecimento passado interfere com o presente que hoje conhecemos e, por último, desenvolvem a sua compreensão relativa a termos históricos. Assim, ao longo

⁴⁰⁸ *Planters*.

desta aula, os alunos identificam as consequências da Plantação de Ulster, ao mesmo tempo que avaliam o impacto que este acontecimento teve na definição da identidade da Irlanda do Norte, como por exemplo, a divisão da Irlanda, o crescimento económico de Ulster, entre outros aspetos. Paralelamente, os estudantes percebem também como é que as Plantações têm sido representadas, tendo em conta os diferentes pontos de vista, com base nas circunstâncias vividas por cada pessoa. Finalmente, os estudantes respondem à questão: como é que as Plantações de Ulster afetam a nossa vida atualmente?⁴⁰⁹ Para trabalhar esta questão, junto dos alunos, os docentes recorrem a diversos recursos didáticos, como por exemplo:



Imagem n.º 108: “Migration” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016- 2017.

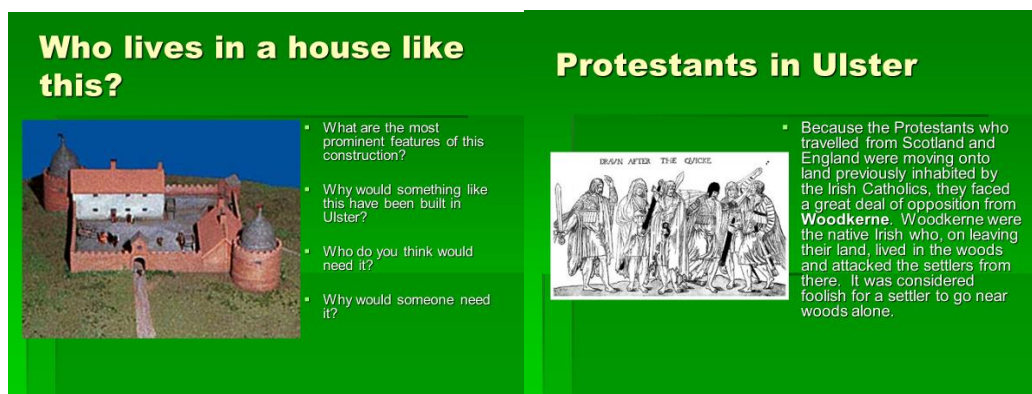


Imagem n.º 109: “How do the Irish feel” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴⁰⁹ Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 8.

Finalmente, a última unidade de trabalho do ano 9 na escola em análise denomina-se de: As Guerras de William e o seu impacto⁴¹⁰. Ao longo desta unidade, os estudantes trabalham as causas e as consequências das guerras que ocorreram na Irlanda, no século XVII, bem como o impacto que estas têm na vida presente da Irlanda do Norte. Os alunos analisam assim o papel do Rei Luís XIV, de *William of Orange*, de James II da Inglaterra e as batalhas que marcaram este período. Relativamente às competências em desenvolvimento nestas aulas, destacam-se a capacidade de gerir informação, a autogestão, o trabalho de grupo e a criatividade. Paralelamente, são também trabalhadas as competências da unidade anterior, isto é, compreensão pessoal, compreensão mútua, cidadania e consciência étnica. Espera-se então que os alunos investiguem alguns dos acontecimentos mais marcantes, na Irlanda, entre 1688 e 1690, de forma a perceberem como é que estes mesmos eventos marcaram a identidade da Irlanda do Norte, que analisem as razões que levaram ao cerco de Derry em 1688 e que examinem o que aconteceu realmente na Batalha de *Boyne* em 1690. Ao longo da primeira aula, os estudantes desenvolvem o seu conhecimento relativamente ao contexto Europeu, sob o qual as guerras *Williamite* aconteceram e, mais uma vez, desenvolvem a compreensão de conceitos e termos históricos. Aqui, os alunos analisam as personagens-chave destas guerras, isto é Luís XIV, William e James e estudam igualmente, as rivalidades existentes entre Luís e William. Na aula seguinte, os estudantes analisam as razões que levaram a Inglaterra a “contratar” um novo Rei, a *Glorious Revolution*⁴¹¹, bem como, as ações de James que aborreceram os protestantes Ingleses e, por último, o impacto da *Glorious Revolution* para James e para a Europa. Nas aulas seguintes, os estudantes investigam o cerco de Derry e as razões que levaram este cerco a ser tão longo e criam ainda, empatia com os atacantes e atacados. Ao longo destas aulas, espera-se que os alunos sejam capazes de trabalhar eficazmente em grupo, bem como, continuem a desenvolver a sua compreensão de termos e conceitos históricos. Finalmente, de forma a completar esta unidade e como último tema a ser estudado no ano 9, na *Escola B*, os estudantes analisam a Batalha de *Boyne*. Assim, espera-se que os alunos analisem os acontecimentos que ocorreram em *Boyne*, que estudem os principais mitos e preconceitos relativos a esta batalha e o porquê do aniversário da Batalha de *Boyne* ser celebrado. Assim, os alunos discutem os seus conhecimentos prévios relativos à Batalha de *Boyne*, quais os fatores que levaram ao desfecho final desta Batalha, (se foi o facto de William ser um líder inato, a fraca *performance* de James ou pura sorte). Para além disso,

⁴¹⁰ *The Williamite Wars and their impact. Idem.*

⁴¹¹ Revolução Gloriosa.

os alunos analisam se a celebração desta Batalha deve ser feita ou não, como é que os Nacionalistas encaram esta celebração e como é que esta celebração afeta as relações da comunidade, atualmente. Ou seja, para além dos alunos estarem a olhar para um evento passado, estão também a perceber e a estudar como é que um evento tão longínquo no tempo pode ou não afetar as relações entre as duas comunidades da Irlanda do Norte. Aqui, os alunos têm de se colocar no lugar do outro, isto é, dos Nacionalistas, (maioritariamente católicos), e perceber como é que estes se sentem face a estas celebrações e se estas devem ou não continuar a ser feitas⁴¹². Seguem-se alguns dos recursos utilizados pelos professores, de forma a trabalhar estes acontecimentos com os alunos do ano 9:



Imagem n.º 110: “Europe in 1688” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴¹² Plano de estudos da *Escola B*, ano 9, disciplina de História. Unidade de Trabalho 9.



Imagem n.º 111: “The Williamite Wars” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Aquando do estudo período Moderno, os docentes da *Escola B* recorrem ainda ao manual escolar “KS3 History”, cuja autoria é de Aaron Wilkes e James Ball (2003). Este manual é utilizado pelos alunos do ano 9 e trata questões como: a dinastia *Tudor*, Leonardo Da Vinci, a vida na Inglaterra durante a dinastia *Tudor*, o império britânico, Rainha Isabel I, a dinastia *Stuart*, a Guerra Civil Inglesa, *Cromwell’s Commonwealth*, Rei Carlos II (Charles II), a *Batalha de Culloden* e, finalmente, as mudanças ocorridas no império britânico entre 1485 e 1750. Este manual escolar apresenta-se bem ilustrado, sendo acompanhado de esquemas, texto, documentos vários (como por exemplo quadros da época, retratos),

mapas, palavras chave e questões que exigem que os alunos leiam e analisem os documentos fornecidos, de forma a que possam trabalhar as respostas certas e assim consolidem os seus conhecimentos⁴¹³.

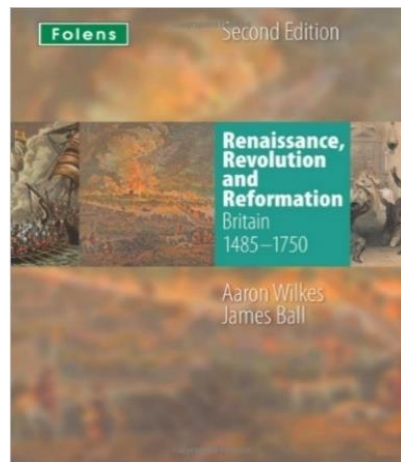


Imagem n.º 112: Manual Escolar “KS3 History”.

Fonte: Amazon.co.uk⁴¹⁴

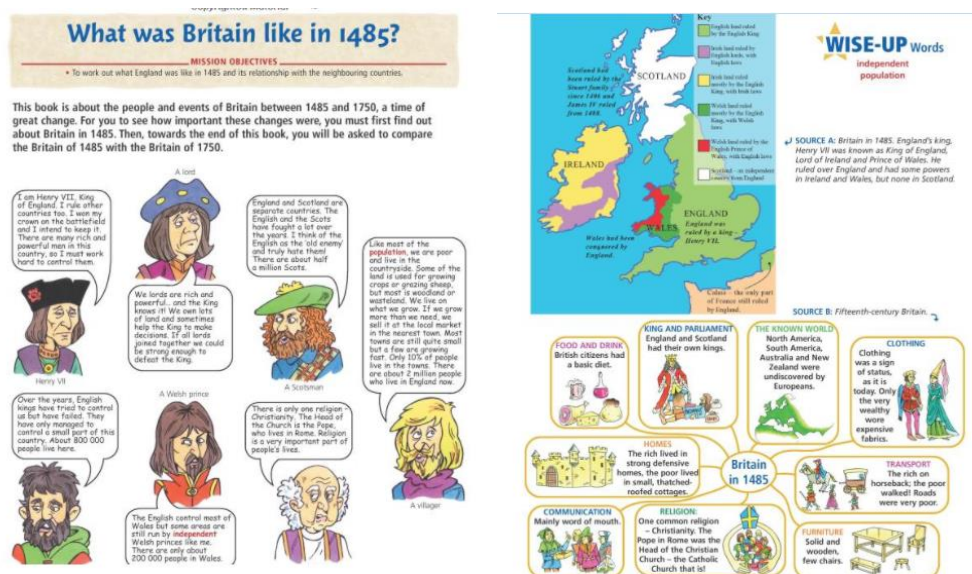


Imagem n.º 113: Manual Escolar “KS3 History”.

Fonte: Amazon.co.uk⁴¹⁵.

⁴¹³ Não foi possível consultar a totalidade deste manual escolar, apenas os excertos disponibilizados no seguinte website: https://www.amazon.co.uk/ks3-history-aaron-wilkes-renaissance/dp/1850083452/ref=pd_lpo_sbs_14_img_2?_encoding=utf8&psc=1&refrid=znkx2jn4x2vkk8arqe3y. Consultado a 16.10.2017.

⁴¹⁴ *Idem.*

⁴¹⁵ *Idem.*

Quando observamos os testes e materiais de avaliação aplicados no ano 9, é possível verificar que estes apresentam uma complexidade maior que os momentos de avaliação do ano anterior. Este aumento de complexidade é compreensível, uma vez que os alunos já não se encontram a frequentar o primeiro ano do ensino secundário, ao mesmo tempo que já possuem mais maturidade e competências que lhes permitem estudar os conteúdos aprendidos de forma mais eficaz. Assim, quando os alunos são avaliados relativamente à reforma da Igreja, estes realizam primeiramente um teste de revisão que contém 10 perguntas que foca onde é que a reforma da Igreja começou (vila e país), em que edifício as queixas foram afixadas, nome do grupo cristão após a reforma, entre outras questões. Este teste apresenta perguntas diretas, uma vez que visa a revisão de conteúdos e, consequentemente, a preparação dos alunos para a avaliação deste tópico.

Assim, o teste referente a Martinho Lutero e à reforma da Igreja possui nove questões e um total de vinte valores. Este teste pede aos alunos a definição do conceito de Reforma, as quatro principais razões por detrás das críticas à Igreja católica, quem foi Martinho Lutero, a sua nacionalidade, a sua profissão e quantas críticas fez à Igreja católica, como se pode verificar:

REFORMATION- YEAR 9

1. Describe in your own words what the word 'Reformation' means. (1 mark)
 2. List the 4 main reasons why people criticised the Catholic Church. (4 marks)
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 3. Explain what Purgatory was. (1 mark)
 4. What country was Martin Luther from? (1 mark)
 5. What was Martin Luther's job? (1 mark)
 6. How many criticisms did Luther find with the Catholic Church? (1 mark)
 7. Where did Luther place these criticisms? (1 Mark)
 8. List 3 differences between Catholic and Protestant worship. (6 marks)
 - a.
 - b.
 - c.
 9. In your own words, explain why Martin Luther is an important person in History. (4 marks)
-

Imagem n.º 114: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

O teste que trata a Unidade 5, isto é, a dinastia *Tudor*, é um teste com nove questões e cotado em trinta valores. Neste momento de avaliação os estudantes têm de identificar as seis esposas do Rei Henrique VIII e colocá-las por ordem cronológica numa tabela onde

têm ainda de identificar o que é que aconteceu às esposas deste Rei, bem como os filhos nascidos dessas uniões com o monarca. Os estudantes têm também de identificar as circunstâncias em que Rei Henrique VIII rompeu com Roma, duas das mudanças que o Rei Eduardo VI estabeleceu na prática religiosa, as mudanças estabelecidas pela Rainha Maria Sangrenta, na igreja da Inglaterra ou ainda de que forma Isabel I e Maria Rainha dos Escoceses eram relacionadas. Estes são algumas das questões a que os alunos têm de dar resposta, no momento de avaliação respetivo à dinastia *Tudor*.

1. Henry VIII had six wives. Put the wives of Henry in the correct order below and identify what happened to them. [15]

The names of Henry's wives are:

Jane Seymour Anne of Cleves Catherine Howard

Anne Boleyn Catherine of Aragon Catherine Parr

Henry VIII's wives	What happened to them?	What children did they have?

2. Explain why Henry VIII is a person of historical significance. [2]

3. How would Edward VI's religion be best described? [1]

4. Explain the changes that ("Bloody") Mary I made to the church in England. You should identify at least three points. [3]

5. Elizabeth I's religious settlement can be seen as a compromise between the Catholic and Protestant religions.

On the table below identify ways in which Catholics and ways in which Protestants would have been pleased with the settlement. [4]

Catholics would be pleased	Protestants would be pleased
1.	
2.	

6. How were Elizabeth I and Mary, Queen of Scots related? [1]

7. Explain why Mary, Queen of Scots, fled from Scotland to England. [2]

8. For how long was Mary, Queen of Scots, kept captive in England? [1]

9. Why was Mary, Queen of Scots, executed? [1]

Imagem n.º 115: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

O instrumento de avaliação seguinte trata a Armada Espanhola e pretende que os alunos produzam um jornal que dê a conhecer o insucesso da Armada Espanhola em 1588. Ao longo da notícia, os estudantes têm de explicar o motivo por detrás do ataque Espanhol e as razões que levaram ao insucesso deste ataque. Para que esta tarefa seja completada com sucesso, os estudantes têm de dar um nome ao seu jornal, criar um cabeçalho, escrever em colunas e acrescentar fotografias. Finalmente, é ainda necessário produzir uma conclusão onde deve ser explicado qual o fator mais importante para o insucesso da Armada. Por último, é necessário que os alunos descrevem as consequências da derrota da Armada, para cada um dos países envolvido neste ataque.

Por último, o teste disponibilizado diz respeito à Unidade 8, isto é, à Plantação de Ulster. Neste teste os estudantes têm de dar resposta a catorze questões, valendo o teste vinte e oito pontos. Ao longo deste instrumento de avaliação os alunos respondem a questões

como: o porquê de o Governo Inglês querer enviar Plantadores (*Planters*) para a Irlanda, razões pelas quais a população pretendia estabelecer-se em Ulster, os países de origem dos Plantadores, quem eram os *Woodkerne* e porque é que eram chamados desta forma, ou ainda, porque é que estes não gostavam dos Plantadores de Ulster. Este é um teste extremamente importante para consolidar os conhecimentos dos alunos relativamente à Plantação de Ulster, uma vez que é um dos temas chave para perceber, mais tarde, os *The Troubles* e a origem deste conflito.

YEAR 9 TEST PLANTATION

1. Why did the English government want to send planters to Ireland? (1)
2. Give three reasons why people would want to settle in Ulster? (3)
3. During which century did the Plantation of Ulster happen? (1)
4. What two countries did most planters come from? (2)
5. What was a bawn? (1)
6. Identify two features of a bawn. (2)
7. Where might the towns of Newtownhamilton and Hamiltonsbawn have got their names? (2)
8. What sorts of jobs did the people who built the following bawns do:
 - a) Macosquin Taylors
 - b) Clondermot Goldsmiths
 - c) Ballycastle Habadashers
 - d) Magherfelt Salters
 - e) Agivey Ironmongers
 - f) Muff Grocers (6)
9. What was a musket and why might it have been a good idea for a planter to own one? (2)
10. Who were the Woodkerne and why were they called that? (2)
11. Why did they not like the planters? (1)
12. During the Plantation a walled city was established in a place known as 'Drogheda' and it is still around today. Which city? (1)
13. Identify two short-term results of the Plantation. (2)
14. Identify two long-term results of the Plantation. (2)

Imagem n.º 116: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 9”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Como é possível concluir, estes instrumentos de avaliação aplicados ao ano 9 são complexos e tratam alguns dos temas mais importantes que acabaram por influenciar, de uma forma ou de outra, o futuro do Reino Unido e da Irlanda, mais especialmente o destino da Irlanda do Norte. Desde a reforma levada a cabo por Martinho Lutero, à quebra com a Igreja católica, na dinastia dos *Tudors*, e à Plantação de Ulster, estes acontecimentos criaram um conjunto de consequências a longo prazo, que se vieram a sentir mais tarde, já no século XX, na Irlanda do Norte, com o desenrolar dos *The Troubles*. Por isso, a avali-

ação destes temas é da máxima importância de forma a assegurar a assimilação e a compreensão dos conteúdos temáticos, tão importantes para a História da Irlanda do Norte. Através de testes simples e de fácil leitura a *Escola B* testa os conhecimentos dos alunos relativamente a estes tópicos, de forma a assegurar que os alunos compreenderam as questões analisadas ao longo do período escolar.

Já no ano 10 os estudantes iniciam o estudo do século XX. Seguem-se as unidades de trabalho e a cronologia delineada para este ano:

UNIDADES DE TRABALHO	CRONOLOGIA/ NÚMERO DE AULAS
Unidade 1: The 20 th Century: an age of what?	4 aulas
<ul style="list-style-type: none"> Why was the 20th Century important? 	-
Unidade 2: World War I	15 aulas
<ul style="list-style-type: none"> What was World War I and what caused it? 	-
<ul style="list-style-type: none"> Why did people join the army at the start of WWI? 	-
<ul style="list-style-type: none"> How the war was fought 	-
<ul style="list-style-type: none"> How did the war end and its impact 	-
<ul style="list-style-type: none"> The legacy of the war and remembrance 	-
Unidade 3: The 20 th Century: an age of what?	4 aulas
<ul style="list-style-type: none"> Using historical sources 	-
Unidade 4: The Holocaust	18 aulas
<ul style="list-style-type: none"> What was the Holocaust: overview 	-
<ul style="list-style-type: none"> Why were the Nazis anti-Semitic? 	-
<ul style="list-style-type: none"> The progression of terror? 	-
<ul style="list-style-type: none"> The progression of terror? 	-
<ul style="list-style-type: none"> Legacy 	-
Unidade 5: Causes and consequences of Partition of Ireland	11 aulas
<ul style="list-style-type: none"> What are Unionists and Nationalists? 	-
<ul style="list-style-type: none"> Ireland is partitioned 	-
<ul style="list-style-type: none"> Long term causes of Partition 	-
<ul style="list-style-type: none"> Short term causes of the Partition of Ireland 	-
<ul style="list-style-type: none"> The war of Independence 	-
<ul style="list-style-type: none"> What were the Troubles? 	-

Tabela n.º 8: Unidades de Trabalho e cronologia, disciplina de História, *Escola B*, ano 10.

Fonte: Unidades de Trabalho e Cronologia da *Escola B*, ano 10, disciplina de História, 2016-2017.

No último ano em que a disciplina de História é obrigatória, no currículo da Irlanda do Norte, os estudantes apenas estudam cinco unidades ao longo do ano letivo. Na primeira unidade os alunos analisam a importância do século XX para a História da humanidade, uma vez que este século foi recheado de acontecimentos marcantes, que de uma maneira ou de outra acabaram por afetar grande parte dos continentes do Planeta Terra. Assim, ao longo da primeira unidade de trabalho, os estudantes identificam os eventos e as pessoas mais significantes do século em estudo e procuram evidências de progressão e regressão relativamente a este século, tendo os alunos de produzir um relatório onde devem defender a sua opinião. Ao longo desta unidade introdutória, os estudantes desenvolvem competências relacionadas com a gestão de informação, tomada de decisões, a capacidade de trabalhar em grupo e ainda, competências relacionadas com o carácter moral, compreensão cultural e consciência étnica⁴¹⁶. Para o trabalho desta unidade, os docentes recorrem a recursos didáticos como:

Important people of the twentieth century

In the table below briefly identify who each person is and explain why they are important.









Who?	Why are they important?
	
	
	
	

Imagem n.º 117: “List of people” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴¹⁶ Plano de estudos da *Escola B*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 1.

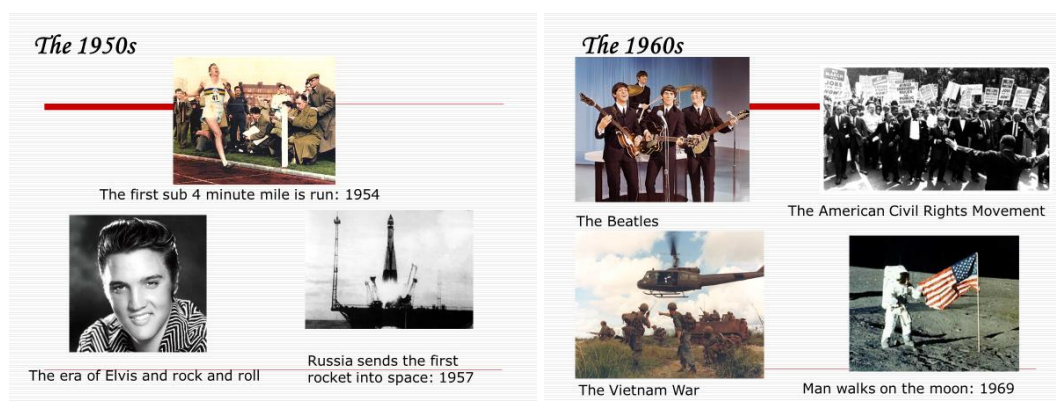


Imagem n.º 118: “The 20th Century” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016- 2017.

Na unidade seguinte os alunos analisam a Primeira Grande Guerra, isto é: o que foi a Primeira Guerra Mundial? Quais os acontecimentos que levaram ao seu desenvolvimento? - Ao longo destas aulas, os estudantes identificam as ideias principais relativas à Primeira Guerra, bem como as causas deste conflito e analisam ainda, o significado de palavras-chave como: aliança, assassinio, batalhão, recrutamento ou proveniência. As competências definidas para este tópico dizem respeito ao carácter moral, compreensão cultural, consciência étnica e consciência relativa aos meios de comunicação. Paralelamente, pretende-se também desenvolver competências relacionadas com o trabalho de grupo, gestão de informação, tomada de decisões e opiniões. Posteriormente, os estudantes investigam as razões que levavam as pessoas a alistarem-se no exército, de forma a combaterem nas frentes da Primeira Guerra Mundial. Neste sentido, espera-se ainda que os estudantes avaliem o impacto da propaganda criada pelo Governo. Mais uma vez, é pretendido que os alunos desenvolvam competências relacionadas com os meios de comunicação e ainda, compreensão mútua e pessoal. Posteriormente, os estudantes investigam como é que esta guerra foi lutada, isto é, como é que era a vida nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial, a estrutura das trincheiras e as suas características, os acontecimentos que marcaram as batalhas mais importantes, quais as armas que foram usadas, e por último, o que é que aconteceu a soldados locais, isto é, que pertencem à Vila onde se encontra a *Escola B*, (informação sobre alguns destes soldados, motivações...). Nas aulas seguintes, é estudado como é que a guerra acabou e o seu impacto no mundo. Aqui, os alunos investigam as razões por detrás do final da guerra, o ataque levado a cabo em

Lusitania,⁴¹⁷ o envolvimento dos Estados Unidos da América e ainda, os termos do Tratado de Versalhes e o impacto do mesmo, na Alemanha derrotada. Por último, é investigado o legado desta grande guerra, a importância de lembrar este conflito, o impacto deste acontecimento nas cidades e vilas Belgas e Francesas e ainda, como é que a Primeira Guerra é lembrada hoje em dia. Ao longo destas aulas, espera-se trabalhar as competências já referidas anteriormente⁴¹⁸. De forma a trabalhar este tópico com os alunos, os docentes recorrem a vários recursos didáticos que incluem apresentações *PowerPoint*, exemplos de propaganda usada, mapas, entre outros. Seguem-se alguns exemplos:

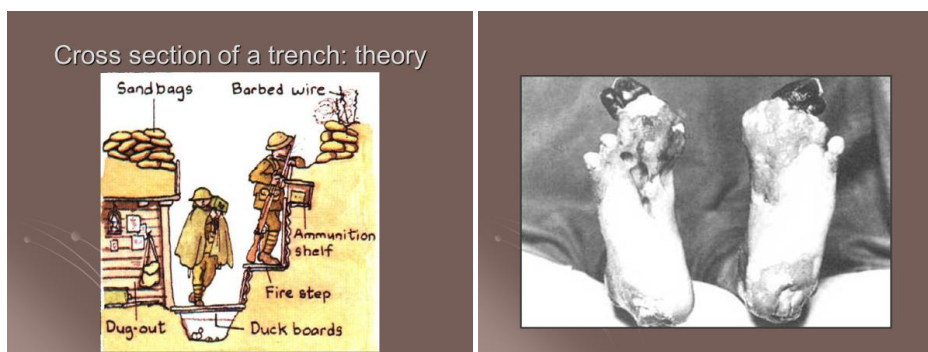


Imagem n.º 119: “WWI Trench Warfare” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



Imagem n.º 120: “The 20th Century” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴¹⁷ “On May 7, 1915, less than a year after World War I (1914-18) erupted across Europe, a German U-boat torpedoed and sank the RMS *Lusitania*, a British ocean liner in route from New York to Liverpool, England. Of the more than 1,900 passengers and crew members on board, more than 1,100 perished, including more than 120 Americans. Nearly two years would pass before the United States formally entered World War I, but the sinking of the *Lusitania* played a significant role in turning public opinion against Germany, both in the United States and abroad.” <http://www.history.com/topics/world-war-i/lusitania>. Consultado a 06.10.2017.

⁴¹⁸ Plano de estudos da *Escola B*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 2.


Looking at sources: World War I posters

In class you looked at a number of posters made by the government. Look at the poster on right and answer the question below. Remember to think about:

- What it tells us about war/ the army
- What it tells us about the government and how they encouraged people to join up
- What limitations/ strengths the source has (consider date, author, motive, mode)

How useful is the source for telling us about the army and how the government encouraged people to sign up for the war?

Source A



This source is a British government poster produced in February 1915 in order to encourage British people to join the war.

Imagem n.º 121: “Propaganda question sheet” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

A unidade seguinte trata as fontes históricas, onde os alunos desenvolvem competências relacionadas com a análise de fontes e evidências. Nesta unidade, os estudantes aprendem termos chave e explicam também a utilidade e a confiança de documentos como propaganda, manuais escolares, fotografias entre outros. Paralelamente, os alunos analisam uma série de documentos, como propaganda e diários onde têm de categorizar esses documentos em classes credíveis e não credíveis. Nesta unidade os alunos investigam ainda o estudo de caso do *Titanic*. Ao longo desta unidade, os alunos trabalham competências relacionadas com os *media*, compreensão cultural e também compreensão pessoal⁴¹⁹. Para trabalhar estes conteúdos com os alunos, os professores recorreram a materiais como:

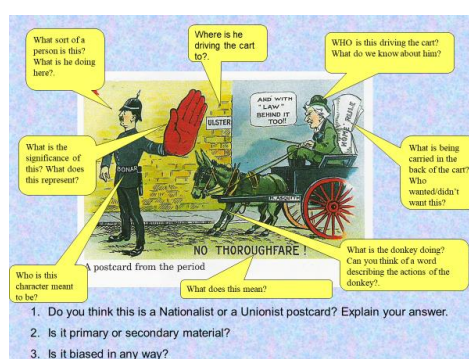


Imagem n.º 122: “Look at Evidence” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴¹⁹ Plano de estudos da *Escola B*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 3.

■ Look at the photo below:
 ■ What can you learn from this photo?



■ What can't you find out just from looking at it?

How useful do you think this source is?



Click Here!!

Imagem n.º 123: “Photos” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Após a análise de fontes históricas, da sua importância e credibilidade, os alunos estudam, ao longo de 16 aulas, o Holocausto. Nesta unidade, os alunos investigam o impacto de um evento significativo, decorrido no século XX, que mostrou ter um forte na nossa forma de viver atualmente. Os alunos investigam também questões étnicas em História, bem como, personagens históricas que se comportaram de forma ética ou antiética. Assim, os alunos aprendem o porquê da importância do estudo do Holocausto, atualmente. Ou seja, os estudantes investigam o que é que foi o Holocausto e as razões por detrás deste acontecimento histórico. Ao longo deste tópico, os estudantes estabelecem relações com questões como a Cidadania, Direitos Humanos e Democracia (especialmente as consequências que podem decorrer quando a Democracia não é respeitada ou deixa de existir). Paralelamente, os estudantes estabelecem ainda relações entre o Holocausto e a atualidade, nomeadamente, o que é que pode ser feito para evitar que este tipo de acontecimentos, (como o genocídio), se voltem a repetir na História. Com o estudo deste tema é possível trabalhar estratégias que permitam aos estudantes lidar com questões controversas, no contexto do século XX. Para além disso, os alunos analisam as várias condutas dos indivíduos envolvidos no Holocausto, como por exemplo, o comportamento das vítimas, dos traidores, dos perpetradores, entre outros. Finalmente, espera-se que ao longo desta unidade os estudantes pratiquem competências históricas chave, como por exemplo, avaliação de evidências e a relação causa-consequência. Algumas das questões chaves desta unidade são: O que é o Holocausto? O que é que aconteceu à população Judaica durante o Holocausto? Porque é que o Holocausto aconteceu? E finalmente, porque é que temos de recordar o Holocausto? - Ao longo desta unidade, os alunos trabalham também competências relacionadas com a consciência cultural e étnica. Na primeira aula desta unidade, os estudan-

tes têm a possibilidade de estudar o Holocausto de forma geral, onde os mesmos identificam o que já sabem sobre o Holocausto, onde comparam o racismo que se vive atualmente e a opinião Nazi sobre os judeus, o partido Nazi e Adolfo Hitler, antissemitismo e as razões por detrás do antissemitismo Nazi. Nesta aula os estudantes trabalham a sua compreensão cultural e pessoal, a consciência étnica e cidadania. Posteriormente, nas aulas seguintes é analisada a progressão do terror, isto é, como é que as medidas antissemitas aumentaram de intensidade entre 1939 e o final da Guerra, por exemplo, o boicote de lojas judaicas, as leis de Nuremberga, a Noite de Cristal, (*Kristallnacht*), entre outros. Ao longo destas aulas, os alunos têm ainda a oportunidade de perceber e simpatizar com a forma de tratamento que os Judeus sofreram durante este período. Em seguida, os estudantes analisam o impacto do Holocausto e a sua importância para o século XX, ou seja, para que isto seja possível, os docentes usam as seguintes estratégias e tarefas com os seus alunos: criação de listas que justificam a memória e a importância de relembrar o Holocausto, as lições que são possíveis retirar do Holocausto, para o nosso contexto atual, o que é que possível aprender com os vários comportamentos vividos, durante o Holocausto, que lições podemos retirar de como o genocídio pode acontecer e, finalmente, os estudantes têm a oportunidade de relembrar e aprender sobre as vítimas do Holocausto, através de poesia, músicas, escultura, arte, edifícios, entre outros. As duas aulas seguintes intitulam-se de Legado, e tratam o aumento das medidas antissemitas entre 1939 e 1945 e pretendem promover a compreensão do tratamento sofrido pela população judaica, durante este período. Ao longo destas aulas, os estudantes continuam a trabalhar as competências já acima referidas, isto é, compreensão cultural e pessoal, a consciência étnica e cidadania⁴²⁰. Nesta unidade são utilizados os seguintes recursos didáticos:



⁴²⁰ Plano de estudos da *Escola B*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 4.

Change of Tactics: Einsatzgruppen

- Himmler sent four specially trained SS units called "Einsatzgruppen battalions" into German occupied territory and shot at least 1 million Jews.
- Victims were taken to deserted areas where they were made to dig their own graves and shot.
- When the SS ran out of bullets they sometimes killed their victims using flame throwers.

Imagem n.º 124: "Treatment of the Jews" Apresentação *PowerPoint*.


Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Lessons for us


What types of behaviour were shown during the Holocaust?


What can we learn?

How has the Holocaust been remembered?



Berlin Memorial





Songs

Shed a tear for all the earth, for she has closed her eyes to all the pain!
What will you do when it comes to you--will you run, or will you hide?
I can hear the screaming....

Imagem n.º 125: "Why remember" Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Para além das apresentações *PowerPoint* e demais recursos utilizados pelos docentes desta escola, destaca-se ainda o manual escolar "The Holocaust" (2001), cujo autor é Neil

DeMarco. Este manual escolar trata a perseguição Nazi às populações judaica, cigana e homossexual entre 1939 e 1945⁴²¹.

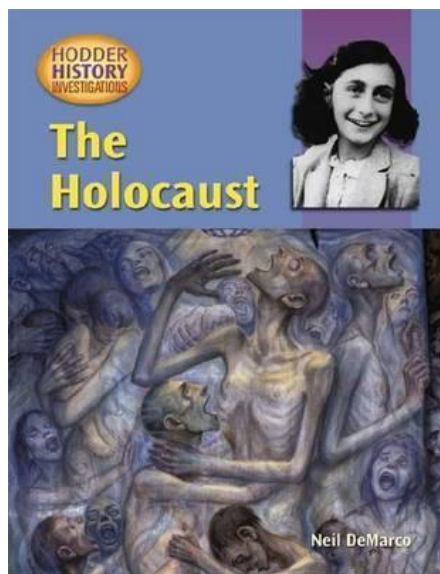


Imagem n.º 126: “Why remember” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: https://books.google.co.uk/books/about/The_Holocaust.html?id=plgDHQAACAAJ&redir_esc=y.
Consultado a 16.10.2017.

A última unidade em estudo no ano 10, na *Escola B*, intitula-se: Causas e consequências da divisão da Irlanda, (*Partition of Ireland*). Nesta unidade, os estudantes investigam as consequências a curto e a longo prazo da divisão da Irlanda e como é que esta divisão influenciou a Irlanda do Norte, onde eventos chave e momentos de mudança são identificados e analisados para uma melhor compreensão este tópico. Assim, os objetivos desta aula centram-se nos eventos chave que levaram à divisão da Irlanda, onde os alunos podem analisar uma série de eventos que remontam ao período Normando em 1180, de forma a que consequências a curto e a longo prazo sejam determinadas. De salientar, no entanto, os eventos mais marcantes do final do século XIX e do século XX. Esta unidade

⁴²¹ “The Holocaust is an essential and unique Key Stage 3 resource for teaching and learning about the key aspects of the Nazi's persecution of Jews and other groups before and during the Second World War. The book never lets go of the period's story, providing innovative and exciting opportunities to examine how different factors contributed to atrocities on a massive scale. Pupils are encouraged to examine why the list of people hated by the Nazis included Jews, gypsies, homosexuals, the mentally ill, black people, Communists, Poles, Russians, Christians. How the Nazis only expected a healthy prisoner in their camps to live for three months and why the old, sick and very young were killed immediately. Readers also investigate how only 1,000 Jews of the Warsaw ghetto formed an army and managed to fight back against the Germans with only ten rifles between them! They are also asked to think about what the Holocaust represents for people today and how it impacts on all of our lives.” https://books.google.co.uk/books/about/The_Holocaust.html?id=plgDHQAACAAJ&redir_esc=y. Consultado a 16.10.2017.

é extremamente importante uma vez que estabelece relações com dois tópicos anteriormente estudados, nomeadamente, os Normandos na Irlanda⁴²² e a Plantação de Ulster⁴²³. Os alunos vão ter de analisar os fatores que contribuíram para a divisão da Irlanda, a curto e a longo prazo, estabelecendo a relação causa-efeito, nomeadamente, como é que a sociedade se tornou polarizada, como surge o sectarismo, como é que a sociedade mudou e o que é que o futuro aguarda para a Irlanda do Norte. Assim, as perguntas chave desta unidade são: o que é a *Partition*? Quando é que a Irlanda foi dividida e quais foram as consequências a curto prazo? Quais foram as consequências a longo prazo? Quais foram as consequências da divisão da Irlanda para a atual sociedade da Irlanda do Norte? Ao longo desta unidade os alunos trabalham a sua compreensão cultural, cidadania, compreensão mútua e compreensão pessoal. Assim, a primeira aula é intitulada de: O que é que são os Unionistas e os Nacionalistas? - Nesta aula, os alunos diferenciam Nacionalistas e Unionistas, os dois principais grupos políticos da Irlanda do Norte, em termos religiosos, desportivos, políticos e ainda, ao nível de tradições, bandeiras, organizações, personalidades, entre outros. Paralelamente, os alunos estudam também os símbolos que definem estes dois grupos e também desafiam estereótipos e o sectarismo da Irlanda do Norte, (através da análise e da compreensão destes termos). Posteriormente, na quarta aula desta unidade, os alunos iniciam o estudo da divisão da Irlanda, investigando como e quando é que este território foi dividido e ainda, as causas e consequências desta divisão. Ao longo destas aulas, os alunos compreendem o significado de termos históricos e políticos Irlandeses, ao mesmo tempo que trabalham o conceito de cidadania, a sua compreensão cultural e pessoal. Na aula seguinte, os estudantes analisam as consequências a longo prazo da divisão da Irlanda, isto é, é feita uma revisão de vários eventos estudados ao longo do ano 8 e 9 e que poderão ter contribuído, de alguma forma, para esta divisão. Em seguida, os estudantes analisam o conceito de *Home Rule*, ao mesmo tempo que estudam alguns factos acerca de Edward Carson e, é ainda analisado o *Ulster Day*⁴²⁴. Aqui espera-se que

⁴²² *The Normans come to Ireland*: Tópico estudado no ano 8, *Escola B*.

⁴²³ *The Plantation of Ulster*: Tópico estudado no ano 9, *Escola B*.

⁴²⁴ “The signing on 28 September 1912 revolved around a carefully choreographed ceremony at Belfast's City Hall. Carson marched in military procession toward the hall, behind a flag said to have been carried by King William III's troops at the Battle of the Boyne. In the grand entrance he leaned over a circular table, tightly draped in the Union Flag, and became the first person to sign 'Ulster's Solemn League and Covenant'. Various gathered dignitaries followed suit before the throngs waiting outside were ushered in, 500 at a time, until the doors were closed near midnight. Women added their names to a separate declaration pledging to associate themselves with the men of Ulster in their opposition to Home Rule. In total, nearly half a million put their names to the Covenant”. http://www.bbc.co.uk/history/events/ulster_covenant. Consultado a 15.10.2017.

os estudantes sejam capazes de examinar e compreender as razões a longo prazo que levaram à divisão da Irlanda e ainda, que sejam capazes de relacionar vários acontecimentos, ao longo de vários períodos históricos. Ao longo destas aulas os estudantes continuam a desenvolver competências relacionadas com a cidadania, compreensão cultural e pessoal. Finalmente, os estudantes examinam o surgimento do grupo UVF, (e as diferenças deste grupo em relação ao atual grupo UVF) e, por último, as diferenças e as semelhanças entre os grupos UVF e IVF. Paralelamente, é feito com que a História se torne pessoal para os mais jovens e por isso os mesmos são levados a conduzir uma pequena investigação sobre o tema em estudo. As duas aulas seguintes dizem respeito à Guerra da Independência, onde são analisam vídeos como uma forma de estudar História, bem como outras fontes históricas. Durante estas duas aulas os estudantes analisam o grupo IRA, os rebeldes do *Easter Rising*, as mudanças nas táticas republicanas e, posteriormente, a comparação dos grupos paramilitares da Irlanda com guerrilhas contemporâneas, nomeadamente os *Talibans* no Afeganistão. Paralelamente, os alunos estudam o evento denominado de Domingo Sangrento (*Bloody Sunday*) e o soldado e político Michael Collins⁴²⁵. Finalmente, a última aula do ano 10, da *Escola B*, é dedicada aos *The Troubles*, onde é pretendido que os estudantes ganhem uma compreensão do que foi os *The Troubles*, as razões que levaram ao início deste conflito em 1969, para além de se esperar que os alunos sejam capazes de conduzir uma investigação independente relativa a este tópico e que seja dada uma dimensão local dos *The Troubles*. Ou seja, ao longo desta aula os alunos demonstram que conhecimentos já possuem acerca dos *The Troubles*, (personagens, eventos chave...), que visões os dois principais grupos envolvidos neste conflito possuem, como é que este conflito afetou a área onde os estudantes vivem/estudam e ainda, o que é que mudou, em relação ao presente. No final desta unidade os alunos analisam fotografias da *Vila Setembro* e estudam ainda alguns dos crimes cometidos por ambos os grupos, nesta Vila, durante os *The Troubles*. Ao longo destas últimas aulas, os alunos continuam a trabalhar a sua compreensão cultural e pessoal, cidadania, carácter moral e ainda consciência relativamente aos *media*. Como é possível verificar, também na *Escola B*, os docentes tentam estabelecer, sempre que possível, uma relação entre os eventos e acontecimentos históricos, previamente estudados, com o conflito que marcou a Irlanda do Norte entre a segunda

⁴²⁵ “A soldier and politician who was prominent in the struggle for Irish independence in the early 20th century. He agreed to the partition of Ireland and the creation of the Irish Free State, becoming leader of its provisional government”. http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/collins_michael.shtml. Consultado a 15.10.2017.

metade do século XX e o início do século XXI. Paralelamente, é sempre estabelecida a relação entre eventos passado e a realidade que hoje se vive, globalmente e também a nível local. Para além disso, é analisada de que forma os *The Troubles* afetaram a Vila onde os alunos vivem, sendo dada a possibilidade de análise e confrontação, ao mesmo tempo que os estudantes partilham os seus conhecimentos prévios com o professor e com a sua turma⁴²⁶. Contudo, este é um tema analisado apenas no final do ano letivo, o que, por falta de tempo, pode não vir a ser tratado junto dos estudantes, à semelhança da *Escola A*. Seguem-se alguns dos recursos utilizados pelos docentes durante esta unidade:

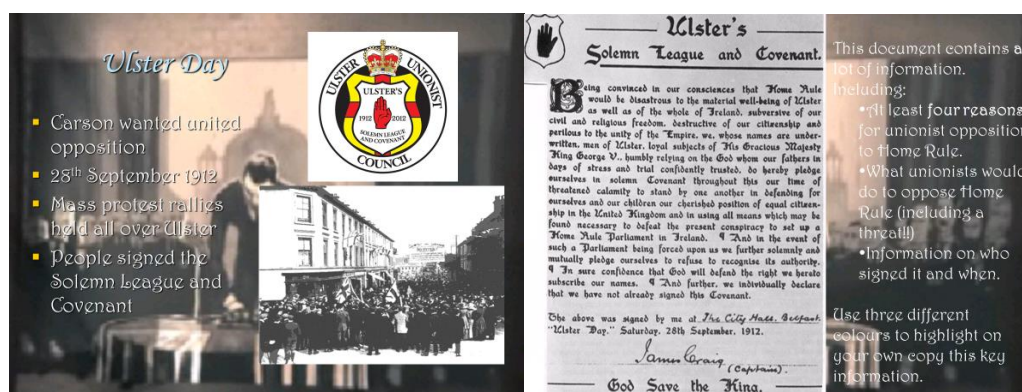


Imagem n.º 127: “Ulster Day” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

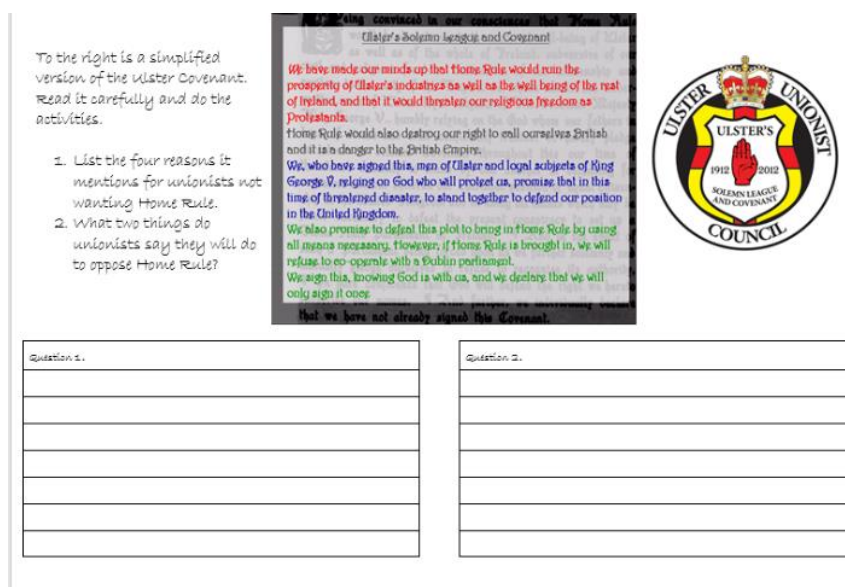


Imagem n.º 128: “Ulster Day” Ficha de Trabalho.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴²⁶ Plano de estudos da *Escola B*, ano 10, disciplina de História. Unidade de Trabalho 5.

The Troubles



Hunger Strike 1981



These men wanted to be treated as political prisoners.



SAS ambush Loughgall 1987

Imagem n.º 129: “Troubles events” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, Escola B, 2016-2017.



What were the Troubles?

- The Troubles was a period of violence in Northern Ireland which began in the late 1960s and went on until the 1998 when a peace deal was signed called the Good Friday Agreement. However, the violence still does happen occasionally.
- The Troubles were the result of arguments between Protestants and Catholics over whether Northern Ireland should stay British or join with the rest of Ireland.
- Over 3000 people were killed during the Troubles

Europe	killed	today	victory	kissed
Good	Protestants	Catholics	Church	Friday
British	Belgian	Italy	Ireland	violence

Imagem n.º 130: “Ulster Day” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, Escola B, 2016-2017.

██████████ during the Troubles.

██████████ has always had a divided community composed of almost equal numbers from both sides of the sectarian divide. During the Troubles, ██████████ became one of the most bombed provincial towns in Northern Ireland. As atrocity followed atrocity, the town foundered – at one point it was decided not to rebuild the town's main post office as it had been destroyed so often. The scale of terrorist activity in the town got so bad that in 1989 it was decided that two permanent armed checkpoints should be erected at either side of the town centre and a huge army base was established at ██████████. Every car going in and out of the town was checked by soldiers for bombs. Barriers were also erected around the town so that the Main Street could be cordoned off in the evening. The town was devastated by this activity. Virtually all industry abandoned the town, its nightlife died overnight and tourism was non-existent.



Imagem n.º 131: *Vila Setembro* “During the Troubles” Documento.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

No final do *Key Stage 3*, isto é, no ano 10, os alunos são avaliados relativamente à Primeira Guerra Mundial, *Titanic*, Holocausto e ainda, relativamente à História Irlandesa. No que diz respeito ao tema da Primeira Grande Guerra, os alunos têm de elaborar um trabalho de pesquisa, onde investigam um soldado à sua escolha, que combateu na Primeira Guerra Mundial e que é proveniente da *Vila Setembro*. Para que os estudantes realizem esta investigação é fornecido um pequeno livro que possui um conjunto de informações relativamente a diversos soldados locais e demais informações sobre a Primeira Guerra Mundial. Neste trabalho os alunos têm de seleccionar um soldado e identificar a sua naturalidade, a família a que pertencia, a o seu regimento, onde é que lutou e o porquê das pessoas se alistarem para combater na guerra. Os estudantes identificam também onde é que o soldado seleccionado lutou, em que batalha faleceu, acontecimentos dessa batalha e também o tipo de armamento usado. Finalmente, é também investigado, se o soldado em análise foi sepultado, se o seu corpo foi identificado e como é que este e outros soldados são hoje lembrados. Este exercício é uma excelente forma dos alunos se relacionarem com os acontecimentos em estudo, uma vez que torna a História pessoal e interessante, dando-lhes a oportunidade de investigar o seu local de residência, bem como os habitantes da sua área de residência, que tiveram um papel ativo na História da Humanidade.

Your task, if you choose to accept it...

Over the next few periods you will be doing some research on a person from the [redacted] area who fought in World War I, what regiment they joined, where they were sent, the conditions they faced, the weapons they used and, ultimately, how they died.

When conducting your research you should try to find out:



- What their background was
 - Where they are from (Maps)
 - Their family (1901/ 1911 Irish Census Docs and, if applicable, the Ulster Covenant of 1912)
 - What regiment they joined/ where they joined and why people joined up to fight
- Experience during the war
 - Where they fought (Maps)
 - What battle did they die in? ([redacted] War Dead book)
 - What happened during this battle? (Internet research)
 - When was it?
 - Were any new weapons used during this battle?
- Aftermath
 - Where are they buried?
 - Was their body ever identified?
 - How are they remembered? (War memorial?)

Below is a list of some local people and in some cases the battles they fought in:

- **Joseph and John Newell** from [redacted] brothers who were killed within a month of each other in August in Belgium in October and November 1914 respectively.

Second Battle of Ypres (April to May 1915)

- **Private Robert Morrow VC** (from [redacted], died on the 26th April 1915 aged 23). Robert Morrow was awarded the Victoria Cross (VC). This is the highest award for bravery that can be given to a British soldier. Below is information from the 1911 Irish Census showing information about Robert's family. Robert's father died when he was young and, by 1911, Robert had already joined the army.





Battle of Festubert (May 1915)

- One only one day, 16th May 1915, 8 local men were killed in action


Battle of the Somme (1st July to November 1916)

- **John Mayne** (1st July 1916) [redacted] died at the Somme
- **Isaac Black** from [redacted] killed on 1st July 1916
- **Samuel Donnelly** from [redacted] killed 1st July 1916
- **Leslie and James Egan**, two brothers who jointly led their men into battle and were awarded the Military Cross for bravery. Both men died on the 1st July 1916.
- **Alexander McEneaney** from [redacted] killed on the 1st July 1916
- **Frederick Currie** (22nd September 1884) from [redacted] injured on 1st July 1916



Salonika (Macedonia)

- **Hugh Lennox** (9th October 1916), from [redacted] died from wounds suffered 11 days earlier and wrote a letter home in the period between




Battle of Messines (7th June - 14th June 1917)

- **Samuel Junk** ([redacted]) and **Joseph Mitchell** ([redacted]), both killed on 7th June 1917. This was the first battle in which members of the 36th [redacted] (unionists), fought alongside the nationalists of the 16th Irish Division. There is now a Peace Park in Belgium where this Battle occurred.
- **James Corbett** from [redacted] died 7th June 1917
- **William John Crooks**, killed on 8th June 1917

Third Battle of Ypres/ Battle of Passchendaele (31st July- November 6th 1917)

- **Thomas Leslie** (12th Aug 1917), [redacted] died in Third Battle of Ypres aged 22
- **Thomas Alexander McReynolds** from [redacted] [redacted]




Research: Where to look?


There are a number of places to look for information.

1. Try the following websites for **background information** on the person you are looking for.

- [redacted] this will provide you with basic information, photos and the burial place of the person who you are researching. **This would be a very good place to start so that you know the basics of their life.**
- <http://www.census.nationalarchives.ie/> - or search for '1911 Irish Census' on Google. This will provide you with information about the person's family, where they grew up, how big their house was, what family they had, their religion and whether they could read or write. You can even find out what sort of material the house was made of!
- http://www.prni.gov.uk/index/search_the_archives.htm - search for 'PRONI Ulster Covenant'. This was a document signed in 1912 by almost 500,000 people in Ulster who wanted to maintain their British identity and opposed a Parliament being set up in Dublin. Did the person who you are researching sign this document? Did any of their family?



2. You will also need to find information out about the organisation that they joined. Many of the men who you are researching would have joined the Royal Irish Fusiliers. This is a regiment in the British Army. Soldiers from this regiment would have been in, amongst others, differing divisions, the 36th Ulster Division (mainly unionist/ [redacted]) or the 10th and 16th Irish Divisions (mainly nationalist). Unionists and nationalists from Ireland fought and died together in British army uniforms at the Battle of Messines (a battle some of you will research).



- <http://www.1914-1918.net/36div.htm> - this is a good website with lots of detail on the 36th Ulster Division. You can find out here why many young men from [redacted] joined to fight in the First World War. If you are researching someone who died in the Battle of the Somme or Messines you might find something here.
- **Irish Peace Tower**: this is worth looking into if you

Imagem n.º 132: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Ainda sobre o tema da Primeira Guerra Mundial, os alunos realizam um teste que trata a propaganda usada pelos líderes durante este período. Este instrumento de avaliação fornece um póster criado pelo Governo britânico em fevereiro de 1915, de forma a aliciar a população masculina a juntar-se ao esforço de guerra. Assim, com base na análise desta imagem os estudantes respondem às seguintes questões: o que é que o póster diz acerca da guerra e do exército? O que é que o póster diz sobre o Governo e a forma como encorajava a população a juntar-se à guerra? E finalmente, que limitações e pontos fortes são possíveis apontar a esta fonte (data, autor, motivo e modo)?

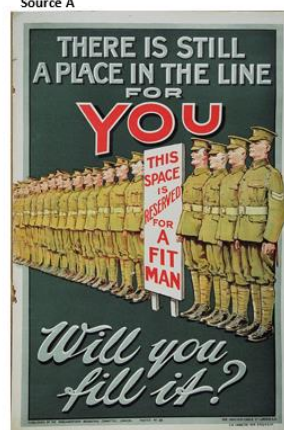
Looking at sources: World War I posters

In class you looked at a number of posters made by the government. Look at the poster on right and answer the question below. Remember to think about:

- What it tells us about war/ the army
- What it tells us about the government and how they encouraged people to join up
- What limitations/ strengths the source has (consider date, author, motive, mode)

How useful is the source for telling us about the army and how the government encouraged people to sign up for the war?

Source A



This source is a British government poster produced in February 1915 in order to encourage British people to join the war.

Imagem n.º 133: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Um outro tema analisado pelos alunos da *Escola B* é a viagem do *Titanic*⁴²⁷. Neste instrumento de avaliação os estudantes analisam os filmes como uma fonte de evidência útil. Para isso visualizam as partes finais do filme “Titanic” e, posteriormente, escrevem um texto onde justifiquem se a visualização deste filme é ou não útil para quem está a aprender este tópico. Neste trabalho, os estudantes respondem a certas questões previamente criadas pelos docentes desta escola, como por exemplo: onde é que o *Titanic* foi construído, quando e como é que se afundou? Tudo o que filme mostra é verdade? E as personagens? Quais são as personagens reais e as fabricadas pelos produtores? Porque é que este filme foi feito? Para nos educar ou para nos entreter? Para além destas questões os alunos têm ainda de explicar se o filme ajuda a perceber como é que o navio era, os acontecimentos que marcaram a História em torno do *Titanic*, e por último, tentam imaginar e descrever as reações das pessoas quando o navio se estava a afundar, (medo, cobardia, pânico...). As opiniões dos alunos devem ser devidamente registadas para que esta tarefa seja completada com sucesso.

⁴²⁷ O tema do *Titanic* é extremamente importante na Irlanda do Norte, uma vez que este navio foi construído em Belfast, capital da Irlanda do Norte.

TITANIC: How useful is the movie as evidence?

Having watched the last few chapters of "Titanic", from when the boat hits the iceberg to when it eventually sinks, you now have to produce an extended piece of writing discussing how useful the film is to someone learning about Titanic

Introduction:
Where was Titanic built?
When and how did it sink?

The ship and what happened
> Explain if the film helps us understand what the ship itself was like and what happened to it?

- the size / the inside of the ship
- Hitting the iceberg

How people reacted
> Does the film help us understand how people may have reacted and behaved when the Titanic was sinking
> What different ways did people behave: give examples from the movie

Panic	frightened	bravely	cowardly
Selfish	terrified	calm	accepting

Is everything true in the film?
> What about the characters?

- Are they real people?
- if so which ones are and which ones are not?

> Why was the film made?

- To educate us?
- To entertain us?

Conclusion
> Do you believe the film is useful for helping us learn about Titanic? If so, say why?
> Do you believe the film is NOT useful for helping us learn about Titanic? If so, say why?
> Do you believe the film is useful **TO AN EXTENT** (some useful bits, some not so useful things) for helping us learn about Titanic? If so, say why?

Imagem n.º 134: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Aquando da avaliação da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto os alunos realizam um teste que começa por abordar quem foi Adolfo Hitler, como é que Hitler se tornou o líder da Alemanha, as razões que levaram os Nazis a serem antissemitas, qual o significado Nazi de “Ariano”, as leis de Nuremberga, em que ano se deu a Noite de Cristal, (*Kristallnacht*), entre outras questões relacionadas com o Holocausto, (por exemplo: campos de concentração, assassinio de população Judaica...). Este teste apresenta um conjunto de questões diretas que visa a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, relativamente ao Holocausto.

Finalmente, os estudantes realizam também um momento de avaliação relativo à História Irlandesa, ou seja, um teste que trata os termos unionistas, nacionalistas, a sua propaganda e ainda a *Home Rule*. Isto é, na primeira alínea é dada uma imagem, (póster de propaganda), que tem de ser analisada de forma a que seja possível responder a um conjunto

de questões como: qual é o propósito da propaganda? Com base na análise deste instrumento de propaganda diz se este é um póster nacionalista ou unionista, (a justificação da opinião é necessária), e ainda, pelas suas próprias palavras os alunos devem descrever o que é que a *Home Rule* representava para a Irlanda, no período em estudo. Já na segunda questão, também acompanhada da imagem da *Solemn League and Covenant*, é pedido aos alunos que após a leitura deste documento identifiquem quando é que o documento *Covenant* foi assinado e quem é que assinou esta cópia do documento. Posteriormente, os alunos explicam quem é que era essa pessoa e o porquê de ser significativa para a História. Paralelamente, os estudantes identificam quatro razões apresentadas no documento que justifiquem porque é que os Unionistas rejeitavam a *Home Rule*. Os estudantes explicam o significado de uma citação do documento em análise e explicam o que é que os Unionistas fizeram nos meses seguintes de forma a suportar a sua queixa. Por último, os alunos devem identificar o que é que os Unionistas planeavam fazer caso a *Home Rule* fosse aprovada. De salientar ainda que este instrumento de avaliação vale dezoito pontos.

Como é possível verificar, este teste trata apenas a visão Unionista relativamente à questão da *Home Rule*, porém este facto não é de estranhar, uma vez que se trata de uma escola protestante.

Yr 10 Irish History test



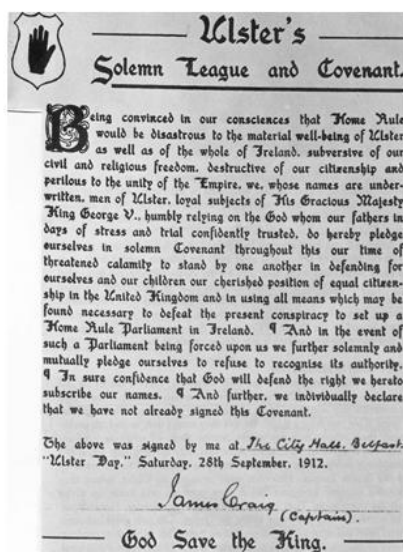
1. Study the picture (left).

- a) This is a propaganda poster: explain what the purpose of propaganda is. (2)
- b) Is this a Unionist or a Nationalist piece of propaganda? Why do you think this? (2)
- c) In your own words, describe what Home Rule would mean for Ireland. (2)

Imagem n.º 135: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

2. Read the copy of the Solemn League and Covenant and then answer the question



- On what date was the Covenant signed? (1)
- Who signed this particular copy of the document? (1)
- Explain who this person was and why they were significant. (3)
- Find four reasons given in the Covenant explaining why Unionists didn't want Home Rule. (4)
- They say they will use "all means which may be found necessary" to stop Home Rule. What does this mean and what did unionists do in the following months to support their claim? (2)
- What do they plan to do if Home Rule is passed? (1)

Total: (18)

Imagem n.º 136: “Exemplos de questões colocadas num dos testes para o ano 10”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Mais uma vez, é possível verificar que a *Escola B* usa as mais variadas fontes ao longo das suas aulas e instrumentos de avaliação, (ao longo do ano 8, 9 e 10). Fontes estas que devem ser devidamente analisadas pelos alunos, de forma a que estes possam extrair a informação que necessitam para as suas análises. Este é um procedimento verdadeiramente importante, uma vez que trata as competências relacionadas com a análise e a interpretação de fontes, o que permite aos estudantes praticarem as suas aptidões que serão úteis e precisas na sua futura carreira escolar, mas também na sua vida adulta. É com base na leitura e interpretações de fontes que o ser humano pode tomar decisões informadas, nas mais várias áreas, de forma a que produza julgamentos e decisões acertadas e não facciosas e incorretas.

Quando os alunos terminam o ensino obrigatório da disciplina de História, no ano 10, e decidem estudar História no ano 11 e 12, ou seja, com vista à realização dos GCSE de História, a *Escola B*, aborda exatamente os mesmos tópicos estudados pela *Escola A*, isto é: “Life in the Nazi Germany 1933-45” e “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours, 1965-98”. De referir que também a *Escola B* realiza os exames cuja responsabilidade é da instituição CCEA, isto é, *Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*. A escola em análise realiza os GCSE CCEA desde setembro de 2016,

sendo que até a essa data os exames realizados eram da responsabilidade da instituição AQA.

Assim, de forma a trabalhar estas questões junto dos seus alunos, os docentes utilizam vários recursos didáticos, como vídeos, apresentações *PowerPoint*, manuais escolares, entre outros documentos. Um dos manuais escolares utilizados denomina-se “History for CCEA GCSE” da autoria de Finbar Madden (2004). Este manual já foi aqui referido e analisado aquando do estudo dos manuais escolares utilizados pela *Escola A*. Um outro manual escolar estudado pelos alunos da *Escola B*, intitula-se “From Kaiser to Führer: Germany 1900-45”, da autoria de Geoff Layton (2009). Este manual escolar encontra-se disponível online⁴²⁸, o que se torna uma mais valia para os alunos. Este livro trata as seguintes questões: Alemanha em 1990; política doméstica na Alemanha *Wilhelmine* 1890-1914; política externa alemã 180-1914; Alemanha na guerra e na revolução 1914-1919; a crise política de Weimar; a Grande Inflação; Weimar: os anos de estabilidade 1924-1929; Os primeiros anos dos Nazis 1919-1929; O declínio de Weimar e a ascensão do Nazismo 1929-1932; O caminho nazi para a ditadura 1932-1933; a estrutura política do terceiro Reich 1933-1939; a economia Nazi 1933-1939; sociedade nazi 1933-1939; Alemanha na guerra 1939-1945⁴²⁹. Como é possível verificar, este manual analisa várias questões que antecedem a Segunda Grande Guerra e a ascensão Nazi, fornecendo informação detalhada sobre a Alemanha no final século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX. Para além disso, este livro apresenta-se dividido por tópicos, onde cada assunto apresenta datas-chave, perguntas-chave e textos. De salientar que no corpo do texto, as palavras-chave, (ou conceitos-chave e demais informações relevantes), encontram-se a negrito com uma cor azul. Para além disso, o texto é acompanhado, sempre que necessário de mapas, tabelas, gráficos, esquemas e ainda, fotografias da época. Ou seja, este é um recurso muito rico para os alunos estudarem a opção relativa à Alemanha entre 1933 e 1945, uma vez que fornece uma visão completa da Alemanha pré Nazi, bem como da Alemanha Nazi, analisando aspetos políticos, económicos e ainda sociais, deste país, no início do século XX até ao final da Segunda Guerra Mundial.

⁴²⁸http://historybooks.weebly.com/uploads/6/9/9/0/6990231/access_to_history__from_kaiser_to_fuhrer__-_layton_geoff.pdf. Consultado a 16.10.2017.

⁴²⁹ Layton, G., (2009), *From Kaiser to Fuhrer: Germany 1900-45*.

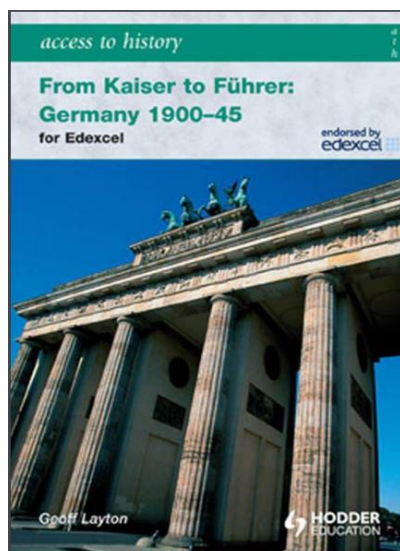


Imagem n.º 137: Manual Escolar “From Kaiser to Führer: Germany 1900-45”.

Fonte: Ver nota de rodapé⁴³⁰.

The creation of the party structure

The most significant development in the years before the depression lay in the reorganisation of the party structure. The whole of Germany was divided into regions (*Gaue*), which reflected the electoral geography of Weimar's system of proportional representation. The control of each region was put in the hands of a *Gauleiter*, who had the responsibility of creating district (*Kreis*) and branch (*Ort*) groups. In this way a vertical party structure was created throughout Germany, which did not detract from Hitler's own position of authority as leader.

Perhaps the most renowned of the *Gauleiters* was the holder of the Berlin post, Joseph Goebbels. Goebbels had originally been a sympathiser of Strasser's socialist ideas, but from 1926 he gave his support to Hitler and was rewarded as Berlin *Gauleiter* with the responsibility for winning over the capital, a left-wing stronghold of the SPD. He showed a real interest in propaganda and created the newspaper *Der Angriff* (*The Attack*), but was not appointed chief of party propaganda until 1930 (see his profile on page 263).

The Nazis also founded a number of new associated Nazi organisations that were geared to appeal to the specific interests of particular groups of Germans. Among these were:

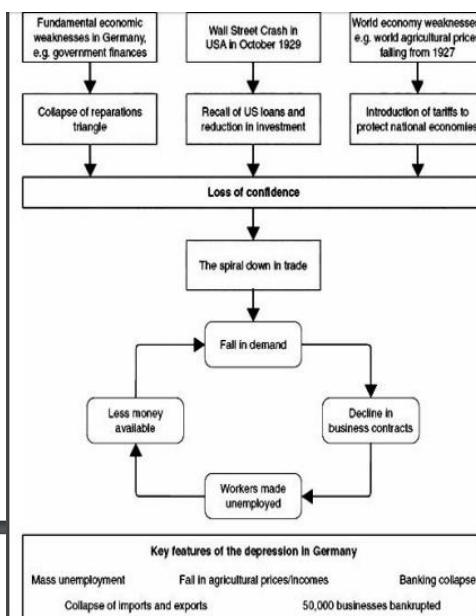
The Hitler Youth
The Nazi Teachers' Association

387

Union of Nazi Lawyers
The Order of German Women.

Gregor Strasser was mainly responsible for building up an efficient party structure and this was reflected in its increasing membership during these years (see Table 8.1).

One other significant initiative in these years was the creation of the *SS*. It was set up in 1925 as an élite body of black-shirted



398

Imagem n.º 138: Manual Escolar “From Kaiser to Führer: Germany 1900-45”.

Fonte: Ver nota de rodapé⁴³¹.

Para além destes dois manuais, os docentes recorrem ainda ao uso de sebatas criadas por si próprios e que visam complementar a informação disponível nos livros escolares utili-

⁴³⁰ http://historybooks.weebly.com/uploads/6/9/9/0/6990231/access_to_history__from_kaiser_to_fuhrer_-_layton_geoff.pdf. Consultado a 16.10.2017.

⁴³¹ *Idem.*

zados. Estas sebentas apresentam a informação sintetizada por pontos, mas possuem também textos mais extensos que são complementados com fotografias, mapas e esquemas. Cada sebenta apresenta uma questão-chave, como por exemplo, pergunta chave: como é que a invasão da Polónia levou ao início da segunda Guerra Mundial?⁴³². Para além disso, são apresentadas algumas questões a que os alunos têm de dar resposta, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo deste recurso. Estas sebentas apresentam-se extremamente importantes na análise das várias questões relativas à Alemanha entre 1933 e 1945, uma vez que se apresentam bem estruturadas, têm um ótimo aspeto gráfico, são completas com documentos vários, (fotografias, mapas...), e cujo conteúdo é fácil de ler e de perceber, para além de ser exato.

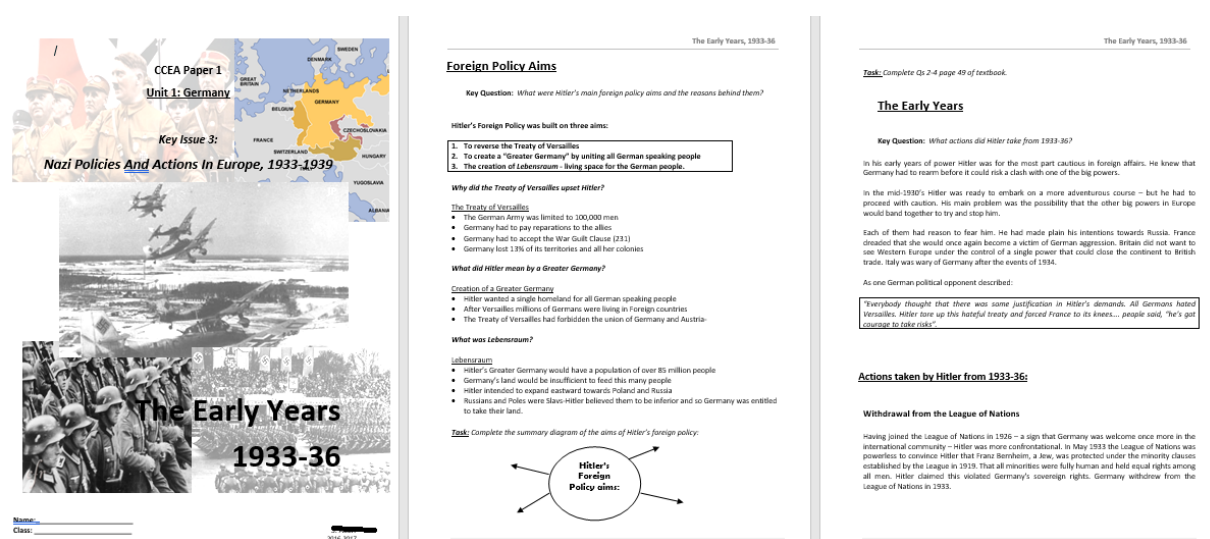


Imagem n.º 139: Sebenta Escolar “Nazis Policies and Actions in Europe, 1933-1939 – The Early Years 1933-36”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

⁴³² Sebenta “Poland and the outbreak of the Second War”, Ano Letivo 2016-2017, *Escola B*.

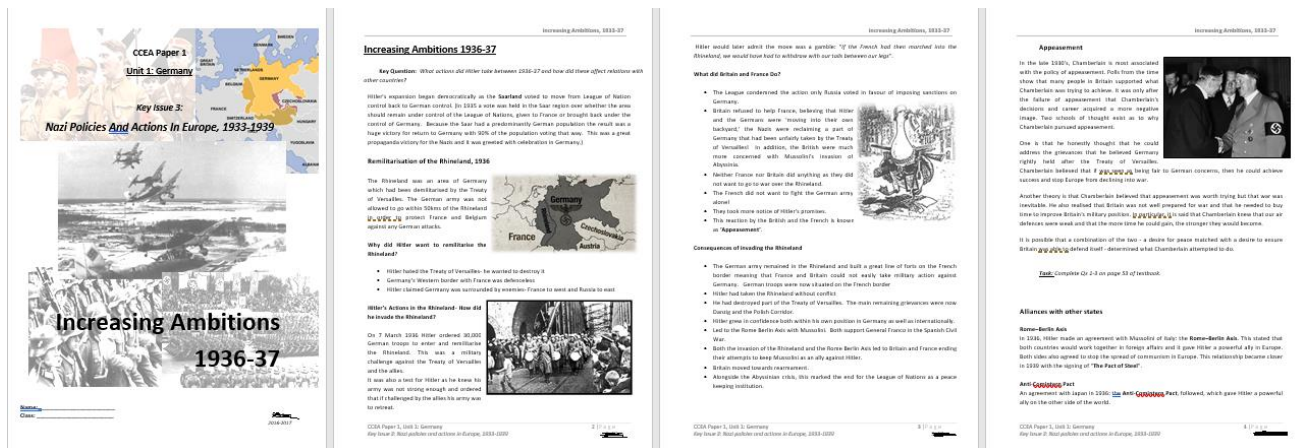


Imagem n.º 140: Sebenta Escolar “Nazis Policies and Actions in Europe, 1933-1939 – Increasing Ambitions 1936-37”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Para além das sebentas, os docentes utilizam ainda apresentações *PowerPoint* e documentos vários. Seguem-se alguns destes recursos:

What we’re covering in this topic

- What Hitler’s aims were
- What he needed to do to achieve his aims
- What action he took during the 1930s and how this helped lead to WWII in 1939

Background to Nazi foreign policy

- Hitler’s rise to power in 1933 was the turning point in terms of German foreign policy.
- Hitler wanted Germany to be strong again and he made no secret that he hated the Treaty of Versailles and was determined to destroy it.
- When the Nazis took control in 1933 they wanted to tear up the Treaty and make Germany great...
 - ... to do this, however, Hitler and the Nazis made a few enemies...

Imagem n.º 141: “Foreign Policy Intro” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Early Austrian failure



- July 1934 Austrian Nazi's attempt a *coup*.
- Chancellor Dollfuss assassinated.
- Was Hitler involved?
- Some historians think it very unlikely he didn't know.
- On the failure, Hitler was quick to disown the leaders.
- One reason for Hitler's reluctance to make a stand was Italy's position.
- Italy had mobilised troops to prevent a German invasion (Hitler and Mussolini not yet allies.)

AUSTRIAN OPPORTUNITY



- Schuschnigg reluctantly agreed but on return to Austria announced a plebiscite.
- Hitler believed he had been double crossed and began moving troops towards Austria.
- Austria appealed to Britain, France and Italy for protection. No response. Military Resistance by Austria was now futile.
- Schuschnigg resigned, Austrian Nazi Seyss-Inquart was appointed successor by the Austrian President.
- Seyss-Inquart invited a German invasion officially.

Imagem n.º 142: “Hitler’s foreign policy - Anschluss with Austria” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



Nazi Foreign Policy; Key Words

Word	Definition
Mein Kampf	The book that Hitler wrote when he was in prison in 1924. In the book he expressed opinions against Jews and said what his foreign policy aims were – to tear up Versailles.
Lebensraum	‘Living space’ Nazis wanted to expand their nation to give Germans more space. In particular, they aimed to go east into Russia and Poland.
The Saar	An area of Germany that bordered France. There were important coal-fields here but after Versailles, the League of Nations controlled it.
Anschluss	Literally means ‘union’ between Austria and Germany. One of Hitler’s key aims to unite all Germans.
Rearmament	The Germans building up their armed forces again after Hitler came to power in 1933.
Stresa Front	Agreement between Brit, France and Italy to oppose Germany in 1935.

Imagem n.º 143: “Nazi foreign policy” Palavras-chave.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

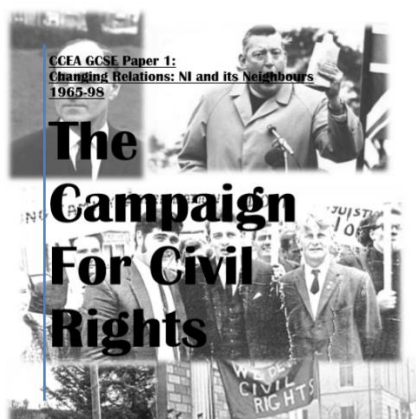
Relativamente aos tópicos estudados pelos alunos do ano 11 e 12 na *Escola B*, convêm aqui lembrar que os alunos desta escola estudam exatamente os mesmos tópicos que os estudantes da *Escola A*⁴³³.

Assim, relativamente aos recursos didáticos utilizados, no tópico *The Troubles*, verifica-se que os docentes desta escola, apoiam, mais uma vez, a sua prática letiva em recursos

⁴³³ Uma vez que os docentes têm de seguir as especificações de História, da instituição CCEA (2017), para o GCSE.

criados pelo seu Departamento. Estes recursos são apelativos, dinâmicos, fáceis de perceber e bastante completos.

O exemplo da sebenta criada pelo Departamento de História da *Escola B* que se intitula “The Campaign for Civil Rights”, isto é, a Campanha pelos Direitos Cívicos, apresenta, numa primeira fase, um conjunto de conceitos chave que os estudantes têm de conhecer, como por exemplo: a marcha de Coalisland-Dungannon; rapazes aprendizes; *Special Powers Act*, entre outros conceitos. Esta sebenta explica de forma simples e, simultaneamente, detalhada, o que foi o movimento NICRA, os seus objetivos, quem apoiava este grupo e, pelo contrário estava contra o mesmo. Nesta sebenta é ainda possível aprender sobre as marchas levadas a cabo pelo grupo NICRA, as reformas desenvolvidas por T. O’Neill, o discurso conhecido por “Ulster at the crossroads speech”, o grupo *People’s Democracy*, entre outros aspetos. De salientar, que esta sebenta possui vários exercícios de consolidação da matéria, ao mesmo tempo que, no último capítulo possui questões dos chamados *Past Papers* de História. Seguem-se extratos deste recurso tão valioso para a aprendizagem dos estudantes:



Key terms

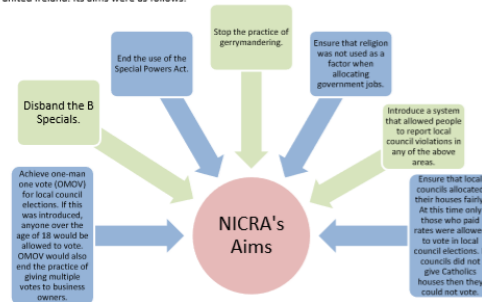
Each of the following words and phrases relate to the topics studied in this booklet. Find out the meaning of these words and phrases. Make sure you understand the term and how it relates to the module.

Term	Meaning
Apprentice Boys	
Burntollet bridge	
Cameron Commission	
Coalisland–Dungannon March	
Crossroad’s election	
Crossroads speech	
Five-point reform programme	
Gerrymandering	
James Chichester-Clarke	
Martin Luther King	
Northern Ireland Civil Rights Association (NICRA)	
One man one vote	
People’s Democracy (PD)	
Special Powers Act	
William Craig	

Imagem n.º 144: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

NICRA claimed to be open to both Protestants and Catholics, and also stated that it was not trying to create a united Ireland. Its aims were as follows:



Task: Complete the following Questions:

1. Explain what 'gerrymandering' was and who it was designed to benefit.

2. Explain what the Special powers Act was.

Imagem n.º 145: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

The Campaign For Civil Rights

Focus: The Campaign for Civil Rights:

- The influence of the civil rights movement in the United States of America on Northern Ireland
- Reasons for the emergence of the Northern Ireland Civil Rights Association (NICRA), its demands and methods and the differing attitudes towards it
- Early civil rights marches, including British government and police responses, O'Neill's five-point reform programme and the differing responses to it
- The effectiveness of NICRA
- Reasons for the emergence of the People's Democracy: actions and impact
- Reasons for the downfall of O'Neill

NICRA

The Northern Ireland Civil Rights Association

(NICRA) was formed in early 1967. The ongoing civil rights campaign in the USA provided the new group with much of its inspiration. At the same time there were other sources of encouragement in the period following NICRA's establishment, notably the student demonstrations that took place in France during 1968. What particularly appealed to NICRA's leaders was the American groups' use of non-violent methods of civil

disobedience as part of its campaign to achieve equality for black people. Most importantly, by 1967 a series of marches and protests had led the US Congress to pass laws outlawing public discrimination and guaranteeing voting rights. These successes were widely reported in Europe.



Imagem n.º 146: Sebenta Escolar “The Campaign for Civil Rights”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

Para além desta de sebatas, os docentes da *Escola B* recorrem também a *PowerPoints* e a vídeos do *Youtube* para falarem dos *The Troubles* e explicarem os principais momentos deste conflito.

Um dos vídeos exibido às turmas de História do *Key Stage 4*, intitula-se “Northern Ireland in the 1960s” e foi produzido pelo *Lagan College* de Belfast. Este vídeo faz uma contextualização Histórica da situação vivida na República da Irlanda e na Irlanda do Norte e que, acabou de alguma forma, por conduzir aos *The Troubles*. Este vídeo explica também o contexto político da Irlanda do Norte, o sistema de voto usado na Irlanda do Norte, mencionando também conceitos como *Majority Rule* ou *Gerrymandering*. Assim, este recurso didático explica de forma simples conceitos bastante complexos e difíceis de compreender.



Imagem n.º 147: Vídeo: “Northern Ireland in 1960s”.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GqUSsvlfVio&list=PLL3RISCzuoT6LeGQMfZoOmp-TaEpOushfD&index=1>. Consultado a 17.06.2019.

Os *PowerPoints* utilizados pelos docentes são igualmente bem estruturados, apelativos, completos e são intercalados com imagens, mapas e questões, de forma a estimular a atenção e a aprendizagem dos estudantes, como é possível verificar:

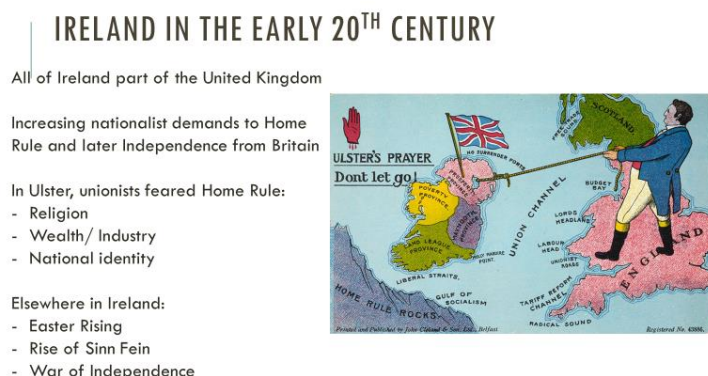


Imagem n.º 148: “Ireland in the Early 20th Century”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

WHAT DID UNIONIST MAJORITY-RULE MEAN?

Local (council) elections: only people who paid rates could vote. £10 for each vote, up to max of 7

Housing discrimination: Catholics allocated fewer houses in Protestant-controlled council areas

Redrawing of electoral boundaries: **gerrymandering**

Relations with the south were very tense – the Republic laid claim to Northern Ireland – a major concern for unionists

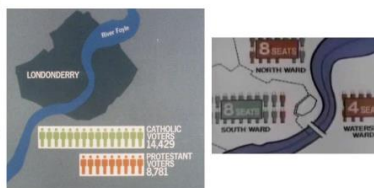


Imagem n.º 149: “Northern Ireland: Majority Rule”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

HOMEWORK: WHAT DID O’NEILL DO TO IMPROVE RELATIONS?

Captain Terence O’Neill was Northern Ireland’s Unionist Prime Minister in the 1960s.

He attempted to improve relations between unionists and nationalists.

Use the textbook to make notes under the headings:

‘What did O’Neill do?’

‘Why did he do this?’

Imagem n.º 150: “Northern Ireland: T. O’Neill’s actions”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

TODAY YOU SHOULD KNOW...

What some of the key words are relating to Northern Ireland in the 1960s and be able to define them.

Understand what the leadership of Northern Ireland was doing to resolve some of the problems in Northern Ireland and why

Understand the different reactions to this.

Unionist
Loyalist
Nationalist
Republican
Stormont
Sectarian
Gerrymandering

Imagem n.º 151: “Northern Ireland: Key Words”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2018-2019.

Aquando do estudo da Guerra Fria, os docentes da *Escola B*, recorrem novamente aos seguintes materiais: sebentas, palavras-chave e esquemas. A sebenta que trata a Guerra Fria apresenta-se igualmente bem estruturada, cujo conteúdo é também completo e exato, sendo suplementado com mapas, esquemas, imagens e até diagramas. Para além disso,

Booklet 1 - The Cold War in Europe: 1945 to 1968

Contents:

- Section A – Origins and meaning of the Cold War
- Section B – Soviet Expansion into Eastern Europe
- Section C – Containment and containment in Eastern Europe
- Section D – Challenges to Soviet Control in Eastern Europe (Berlin, Hungary 1956 and Czechoslovakia 1968)


Key issues:

- The reasons for the deterioration in east-west relations in this period
- Why the USSR increased its control of Eastern Europe
- How the USSR increased its control of Eastern Europe
- How the USSR dealt with challenges to its control

Key points:

- The USSR and the western powers of Britain and the USA were strong allies during World War II in the face of a common enemy, Nazi Germany.
- The competing interests and histories of the democratic capitalist west and the communist dictatorship of the USSR soon took over and lead to a 46-year-long standoff between these two powers which became known as the Cold War.
- The Cold War divided not only Europe as a continent but Germany as a country and even Berlin was split down the middle.

Section A: Origins and meaning of the 'Cold War'



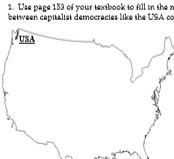
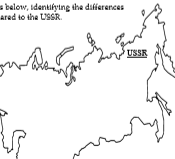
What the spec says you need to know:

- Breakdown of the wartime alliance between the USA and the USSR – Yalta and Potsdam
- The ideological differences between the USA and the USSR: the 'superpowers'

Map showing the division of the world between the communist 'east' and the capitalist 'west'.


Following the Second World War the competing ideologies of the communist dictatorship of the USSR and the democratic capitalist country, the USA, came to a head. But what are the differences between communism and capitalist democracies?

1. Use page 153 of your textbook to fill in the maps below, identifying the differences between capitalist democracies like the USA compared to the USSR.


2. During the 1920s and 1930s, the Russians became deeply suspicious of the West and their intentions towards them. Create a flow diagram below showing how relations between the USA and the USSR deteriorated during the period.

The years of suspicion



Russia under Stalin

Fighting a common enemy



Division in the post-war conference

COLD WAR

3. Did all of the 'Big Three' have the same aims? Explain your answer. Who is the outsider?

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Each of the following words and phrases relate to the Cold War in Europe from 1945 to 1968 (the first part of this course on the Cold War). Find out the meaning of these words and phrases. Make sure you understand the term **and how it relates to the Cold War.**

Term	Meaning
Brezhnev Doctrine	
Buffer zone	
Capitalism	
Communism	
Containment	
Cold War	
Democracy	

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Democracy vs dictatorship

Below are some of the features of government that would have existed in the democratic countries of 'The West' and others that would have belonged in the communist dictatorship of the USSR/ Soviet Union.

See if you can work out which features belonged to capitalist democracy and which were communist dictatorship.

Capitalist democracy	Communist dictatorship
<p>All wealth is under the control of the government</p> <p>Elections not held regularly, if at all</p> <p>People can join trade unions freely</p>	<p>Elections featured more than one political party</p> <p>One political party exists</p> <p>People can criticise their government's actions</p> <p>The media are not free to criticise the actions of the government</p> <p>Trade unions are controlled by the government</p>

Question:

1. Which type of person in a capitalist country would most fear communism? Why?

Imagem n.º 154: “Democracy vs Dictatorship”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Como é possível verificar, todos os recursos utilizados ao longo do ano 11 e 12, na disciplina de História, na *Escola B*, são materiais muito bem produzidos e acurados. Ou seja, estes recursos didáticos são de fácil leitura, com uma linguagem e conteúdo correto e acompanhados por vários documentos que completam o seu conteúdo, como por exemplo, imagens, fotografias, tabelas, gráficos, entre outros. Todos estes recursos vão completar os manuais escolares selecionados para o ensino dos tópicos em avaliação, nos exames GCSE de História.

Já nos cursos *Post 16*, isto é, *Key Stage 5*, os alunos de História vão estudar as seguintes questões: *AS 1: Germany 1919-1945*; *AS 2: Russia 1914-41*; *A2 1: Clash of Ideologies in Europe 1900-2000*⁴³⁴ e finalmente: *A2 2: Partition of Ireland 1900-25*, de forma a realizarem os exames *A Level*, (*GCE*), no final do ano 13 e do ano 14. Estes tópicos são precisamente os mesmos selecionados pela *Escola A* e já aqui analisados. De referir ainda que também estes exames são da responsabilidade da instituição CCEA, à semelhança dos exames GCSE. Assim, no estudo da Alemanha 1919-1945, onde os alunos estudam

⁴³⁴ Não foram fornecidos quaisquer recursos didáticos utilizados pela *Escola B*, no ensino e aprendizagem deste tópico.

a Alemanha pré Nazi e a Alemanha Nazi, (antissemitismo, economia, propaganda e poder, entre outras questões), os docentes da *Escola B* recorrem a vários materiais didáticos, como por exemplo, apresentações *PowerPoint*, sebatas escolares, palavras-chave e documentos vários:

The German Revolution 1918-1920 and the origins of the Nazi Party.

The end of the War and political / social upheaval in Germany

- Stigma and acceptance of defeat (Especially on the Eastern Front)
- Food shortages caused by the Allied blockades.
- Deteriorating living conditions
- Spanish Influenza
- Political instability (setting up of Soviets)

The Revolution

Not really a revolution at all, according to AJP Taylor
"From 1918 to 1920, German history reached a turning point and failed to turn"

1. The Spartanist Revolution

- January 1919, led by Luxemburg and Liebknecht
- Put down by the Freil Corps
- Use of FK was to split the left wing alliance.

2. Bavarian Soviet Republic.

- Set up in the vacuum after the fall of the Independent Socialist Republic, following the murder of Eisner (March 1919)
- Establishment of Bavarian Red Army
- Redistribution of wealth
- FK laid siege to city and eventually burst in to end the Republic
- Other Marxist splintering and Soviet Republics set up in Hungary (Bela Kun), Russian Red Army advances into Poland. Further risings in central Germany and Hamburg in 1921 & 23, but not as threatening.

3. The Kapp Putsch (March 1920)

- FK and Stahlhelm desert Ebert to support Kapp
- Reichswehr are not forthcoming to support Ebert
- Proletariat paralyse Kapp's Putsch, and he flees to Sweden.

1. Meeting the enormous economic demands imposed by Allies and also in rebuilding Germany

4. The new government felt compelled to turn the German officer Corps, officials of the former imperial civil service to help suppress the threat of revolution and hold the country together. This opened the way for the former governing elite (army officers, officials, judges etc) to retain much of their power under the new administration.
They made no secret of their right wing conservative tendencies which could later be a threat to the SPD.

5. The immediate alliance with the Freil Corps alienated potential support from other left wing groups, even though Ebert realised their support was conditional and wouldn't last for ever.

Hitler and the German Revolution

Hitler stayed in the Army as a liaison man to investigate the varied and numerous radical right wing organisations in Bavaria.

September 1919, he visited the German Workers Party which had been set up by a former locksmith (Anton Drexler) and a sports journalist (Karl Harrer).

Hitler recognised the DAP as the nucleus of an organisation which was small and obscure enough to be turned into something different: a party capable of attracting the masses.

Hitler decided to join and was made member responsible for recruitment and propaganda. His meeting on 14th October 1919 Hitler lit up a crowd of 100 with an electrifying and passionate speech: his skills as an orator were being born.




Imagem n.º 155: Sebenta Escolar “The German Revolution 1918-1920 and the origins of the Nazi Party”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

- The Weimar Constitution**
- Reichstag named as Sovereign authority of the state
 - Franchise to include men and women over 21
 - Parliament to be elected every 4 years by PR
 - President to be elected every 7 years and subject to the authority of the state, although he did possess special emergency powers for times of crisis.
 - Reichsrat (Upper House) subservient to the Reichstag
 - Former sovereign kingdoms or duchies were designated as mere provinces (Lander, of which there were 17)

Imagem n.º 156: “The Weimar Constitution”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

The Ruhr Invasion and hyperinflation: The impact on Weimar Politics
(Pages 340-341 of Europe 1870-1991)

Causes of the French invasion of the Ruhr

- French left on their own to ensure German payments.
- America becoming more isolationist
- Gill India interest in continuing war time co-operation
- German payments slipping into arrears despite the **Wersbade** Accords (Oct 1921)
- French public demanded action to get what Germany owed.
- Reichswehr** became PRC be wanted affirmative action

The French Invasion of January 1923

- November 12, Germany asks for the 3rd consecutive time to suspend payments.
- French decided to act as they believed the whole settlement of Versailles is at risk
- January 21, French and Belgian troops cross the Rhine after the non-delivery of a batch of telephone poles
- German army too small to stop them

Impact on Germany

- Germany say the assault on their sovereignty is an infringement of the terms of Treaty
- Germany became united in anti-French sentiment: huge protest meetings were held
- Chancellor Cuno orders passive resistance
- This leads to a fall in production
 - Coal production falls to 15 million tons (90 million in 22)
 - Only 3 iron smelting furnaces operated (70 in 22)
- French intervention of German leads to more resentment
- French try to cut Ruhr off from rest of Germany
- Passive Resistance leaders, police and German officials are deported
- Terrorist murders of German troops

Hyperinflation

- As industrial production falls, the value of notes decreases and the amount of notes needed to buy things grows
- To meet this demand, and pay the striking workers in the Ruhr the govt print paper money
- Mark becomes worthless: people paid 3 or 4 times daily
- Food shortages in cities, evictions
- Middle class loses out badly: savings wiped out overnight. Never forgive Weimar for their loss: later turn to Nazis.
- Reichswehr: irreconcilable opposition towards the Ruhr is a case of *collaboration*

An end to the Crisis.

- Govt problems
 - French success in taking what they were owed
 - Collapse of the currency
 - Spread of separatist and revolutionary movements
- Stenhaus replaced Cuno as Chancellor in August 1923
- He calls off passive resistance
- Calls on the mark and declares it worthless
- Brings in the **Reichsmark**

Consequences of the invasion

- French come off winners.
- But, made any future Franco-German relationships impossible, much German hostility to France.
- Landed a barrel of T of V
- Weimar Govt opponents have more ammo against the Republic
- Middle classes never forgive them

Activities

Using the text and the video, make bullet points of the causes of the Ruhr Invasion and Hyperinflation and their impact on Germany.

Task

Place of writing either for or against the Treaty of Versailles using the following headings. Go into to specific and back up with **relevant evidence**.

- Territorial Losses
- Military Losses
- Reparations
- The Guilt

Imagem n.º 157: “The Ruhr Invasion and hyperinflation: The impact on Weimar Politics”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

São ainda utilizadas diversas apresentações *PowerPoint*, tais como:

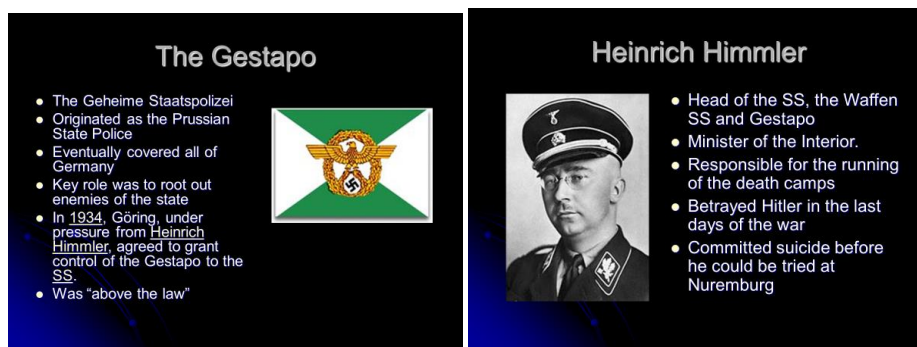


Imagem n.º 158: “The Gestapo and SS” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



Imagem n.º 159: “Nazi Anti-Semitism” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



Imagem n.º 160: “The Gestapo and SS” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Após o estudo da Alemanha entre 1919 e 1945, os estudantes dão início ao estudo da Rússia entre 1914 e 1941, onde são abordados vários temas como: a Guerra Civil Russa; Coletivização; Industrialização; Lenine; Stalin; Trotsky; participação russa na Primeira

Grande Guerra, entre outras questões. Também para o estudo deste tópico são usadas sebentas, apresentações *PowerPoint*, entre outros documentos. Seguem-se alguns exemplos de materiais didáticos utilizados pela *Escola B*:

Impact of WWI on Russia

Initially: Tsar at his most popular and people ready to accept autocracy

Problems of the war

1. Military Failures

- 15.3 million Russians saw service by the end of the war
- Russian armies suffered heavy defeats at Masurian lakes and Tannenberg
- One advantage was numbers
- Russian soldiers were worse armed worse led and worse treated than other armies
- Artillery limited to 2 shells a day
- 2 rifles between 3 men
- Lack of boots
- German advances held up by heaps of Russian casualties
- Over 4 million killed or wounded in 1st year of war
- By 1917: 1.6 million dead

2. Economy

- Over 17,000 million roubles spent on war effort
- Increased taxation, foreign loans etc
- Rouble taken off gold standard and more notes circulated = inflation
- 1914-16: earnings doubled while food and fuel quadrupled

3. Food and fuel

- Mobilisation took 15 million men from the countryside (army and industry)
- Farm horses requisitioned
- Food was not as scarce as made out, although some peasants did hoard food
- Army had first claim to the food: military commanded roads and railways
- Cities not getting enough food: Moscow: 1913: 2200 wagons of grain. 1917:

Imagem n.º 161: “Impact of WWI on Russia”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Why was the Tsar forced to abdicate in March 1917?

Short term causes: a chronology of early 1917

War going badly and conditions worsening for civilians:

- Food and fuel shortages
- Food prices increased
- Troops had little faith in the Tsar as Commander in Chief

Political opposition:

- Duma had lost faith in the Tsar
- Miliukov: “we have lost faith in the ability of this govt to achieve victory”

Unrest in Petrograd: March 1917

Series of strikes and demonstrations in March

- Putilov steel works on strike and on the streets
- Sympathy strikes from other factories
- International Women's Day: 150,000 protesting
- By the end of the week over 240,000 on strike and on the streets
- Mutiny amongst the troops even Cossacks
- Chairman of the Duma: Rodzyanko telegraphed the Tsar who was at the Front Line at Mogilev, 300 miles from Petrograd, warning him of the gravity of the situation and that a change of government was needed, eg: a constitutional monarchy
- Tsar replied by ordering the dissolution of the Duma
- Tsar thought of a military offensive on Petrograd but was put off by his generals
- Nicholas unable to compromise and abdicated in favour of his brother, Grand Duke Michael who refused the crown
- The Romanov Dynasty had come to an end.

Imagem n.º 162: “Why was the Tsar forced to abdicate in March 1917?”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

<p>The Stalinist Economy</p> <p>Rapid industrialisation of Russia was the major priority. Stalin wanted the Soviet economy to be on a par with that of the USA and only when that was achieved would it be possible to spread the revolution.</p> <p>State Planning Agency: GOSPLAN was ordered in 1927 to draw up the <u>First Five Year Plan</u> to develop the economy.</p> <p>First Five Year Plan Its main aims were to</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Triple production on heavy industry (<u>coal</u>, iron, oil, steel) ➤ Double production in other industries ➤ Increase electrical output <u>sixfold</u> ➤ Develop and expand hospitals and schools. <p>Targets set, most of which were unobtainable, but it motivated the workers to try and achieve these aims. The First FYP was a period of genuine enthusiasm.</p> <p>Positive Results</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Production in the main industries (coal, electricity, oil, iron and <u>steel</u>) increase dramatically. ➤ New areas developed for industry: new towns: Magnitogorsk in the Urals and Sverdlovsk in Siberia. ➤ Building of the <u>Dnieprostroi</u> Dam: biggest in Europe for HEP ➤ Over 100,000 students in higher education ➤ Over 1 million in technical schools <p>Negative Results</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ None of the targets in heavy industry <u>were met</u> ➤ Reason why the plan was said to have worked before the 5 years was a propaganda exercise ➤ Falsifying of figures to indicate that the targets had been met: figures were published ➤ Low living standards 	<p>THE SECOND FIVE YEAR PLAN: 1933-37</p> <p>More realistic targets were set by <u>Gosplan</u> and consequently was more successful. Priorities were heavy industry and improvement of communications. Rearmament increased in the latter stages of this plan.</p> <p>Positive Results</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Steel production trebled (due to new and improving plants of the first FYP) ➤ Improvements in transport: Moscow-Volga and Volga-Don canals and the Moscow underground ➤ Plan aided by Western technicians who went to Russia to avoid the Depression ➤ Stakhanovite Movement showed what could be done ➤ Real wages <u>increased</u> but were still little better than 1913 ➤ Rationing was phased out ➤ More houses built but population was rising <p>THE THIRD FIVE YEAR PLAN: 1938-41</p> <p>Cut short after three and a half <u>years</u> by the Nazi invasion. It reaffirmed emphasis on heavy industry and defence expenditure. <u>Consequently</u>, living standards fell slightly.</p> <p>1933-40: harsher attitudes towards the workers:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No-one could change job without permission ➤ Skilled workers could be sent anywhere ➤ Absenteeism (20 minutes) was criminalized <p>OVERALL RESULTS OF THE PRE-WAR PLANS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Production of industrial goods more than doubled from 1928 ➤ Industrial workforce increased
---	--

Imagem n.º 163: Sebenta Escolar “The Stalinist Economy”.

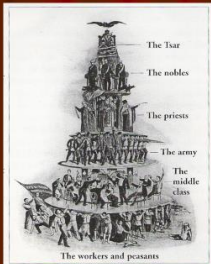
Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Seguem-se agora alguns exemplos de apresentações *PowerPoint* usadas no estudo deste tópico:

Russia in 1900

- The Russian Empire covered 1/6 of the earth's surface
- Much of it was uninhabitable
- Over 100 different nationalities were represented in the Empire
- Very sparsely populated
- Population of about 130 million
- 80% of the population were peasants
- 1% of the population owned 25 % of the land

Society in Tsarist Russia



- The Tsar headed an autocratic regime
- He was assisted by his nobles
- The church and the army helped control the people
- The Middle Classes were growing and becoming active in politics
- The workers and the peasants had a very low standard of living

Imagem n.º 164: “Rússia 1914-1941” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

PROBLEMS OF THE BOLSHEVIKS

- THE WAR
- THE CONSTITUENT ASSEMBLY
- THE ECONOMY
- THE LAND
- POLITICAL OPPOSITION

The Cheka

- Led by Felix Dzerhinsky but Lenin was a driving force
- Combated counter revolution by using terror
- 1918: the Terror killed thousands including the Romanovs.



Imagem n.º 165: “The Bolshevik consolidation of power” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Finalmente, para o ensino e aprendizagem do tópico da divisão da Irlanda, (*Partition of Ireland* 1900-1925), os docentes da escola em análise recorrem também ao manual escolar “Ireland 1900-25” da autoria do Doutor Russell Rees (2008). Este livro apresenta uma complexidade elevada, pelo que é apenas usado pelos alunos a realizarem o *A Level* de História. Assim, os docentes desta escola leem extratos deste manual e aplicam, posteriormente, um conjunto de questões com base no extrato lido, de forma a consolidar conhecimentos e a também para praticar a leitura e a compreensão de leituras históricas complexas.

Para além deste manual escolar, os docentes utilizam ainda apresentações *PowerPoint*, vídeos, sebatas escolares e vários documentos como por exemplo:

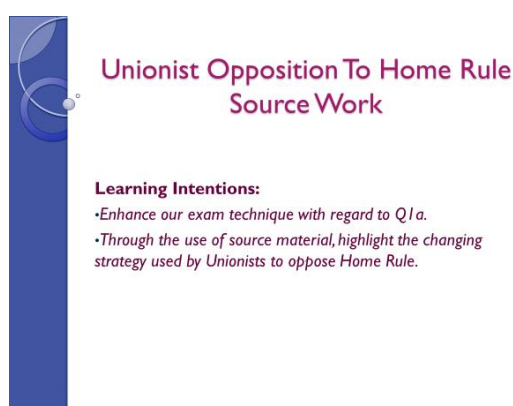
The Ulster Problem

First 2 pages, Section 1
Origins of Ulster Unionism

1. When and why was Ulster Unionism born?
2. What did Lord Randolph Churchill mean when he said to ... "play the Orange card"?
3. Following the introduction by the Liberal government of the First Home Rule Bill in 1886, what did the Ulster Liberals do?
4. Following the general election of 1886, what did the unionists do to make their position stronger?
5. Why did the prospect of Home Rule fade after the defeat of the Second Home Rule Bill in 1893?
6. What was the Ulster Unionist Council? Why was it formed?
7. Make a list of the reasons why unionists were so opposed to Home Rule.

Imagem n.º 166: “The Ulster problem” Apresentação *PowerPoint*.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.



**Unionist Opposition To Home Rule
Source Work**

Learning Intentions:

- Enhance our exam technique with regard to Q1a.
- Through the use of source material, highlight the changing strategy used by Unionists to oppose Home Rule.

Sample answer:

- Source 2- highlights value of author
- contextualises date
- Content includes how Unionist strategy had changed towards a compromise
- Highlights use of force as a strategy & explains using UVF
- Own knowledge brought in re Carson's acceptance of exclusion in 1913

Imagem n.º 167: “The Ulster problem” Apresentação PowerPoint.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Nationalism


Reasons for and tactics of Irish nationalists 1900-1914
Supporters for Home Rule in Ireland; 1900-1914

In this booklet:

- Reasons for supporting Home Rule
- The Irish Parliamentary Party (IPP)
- 'New' / cultural nationalism (e.g. GAA, the Irish language)
- Radical alternatives to the IPP (IRB & Sinn Féin)

Reasons for supporting Home Rule

- Butt became convinced that Britain was mishandling Irish affairs. His own nationalist feelings were aroused while acting for the defence of some Fenian prisoners between 1863-68.
- Parnell took full advantage of Ireland's growing political consciousness and the extension of the franchise (1884-85), championed land reform and attracted the support of the Catholic hierarchy.
- 'New Nationalism': Cultural and religious differences between Ireland and Great Britain and the formation of groups such as the Gaelic Athletic Association (GAA), the Gaelic League was founded in 1893 with the aim of restoring the Irish language.
- The Land Question. Irish hatred for England grew through the great famine of the 1840s. The National Land League, led by Michael Davitt and C.S. Parnell, fought for passage of the Land Act of 1881, which gave the three 'Fs' - fair rent, fixity of tenure, and freedom from sale. Land purchase by the tenant became the main issue. Agitation by the Irish Union League led to passage of the Wyndham Act (1903), which provided loans at reduced rates for tenants who wanted to buy land, and bonuses for landlords willing to sell.




In the 1880s, the IPP developed into a powerful, popular and successful party under Parnell's charismatic leadership. He created a highly centralised, disciplined and modern party. All its candidates were pledged to 'sit, vote and act as directed'; needy MPs were provided with financial support, and an effective constituency organisation was built up in Ireland.

He exploited favourable circumstances at Westminster, notably Gladstone's conversion to home rule in 1885. By the late 1880s, the IPP consistently won up to 86 of Ireland's 103 Commons seats.

Though Westminster passed a number of reforms beneficial to Ireland (re land, education, etc.), the party consistently failed in its efforts to win Irish home rule, the single issue with which it was most closely identified.

IPP Leadership

From 1900, John Redmond took over as leader of the IPP. He was a skilful negotiator and developed a good relationship with many leading British politicians through the House of Commons. Redmond worked well with a fellow leading IPP member John Dillon. Dillon ensured Redmond kept in touch with current Irish feelings. In addition to Dillon, Joseph Devlin was another prominent member of the IPP who represented Ulster Catholics within the party.



1900-1909

During this period, politics proved frustrating for the IPP as the Conservatives were mostly in power. As a result of this, home rule was impossible for the IPP to achieve.

1909-1911

The IPP's chance arrived in 1909 when the row over the 1909 budget erupted. The House of Lords rejected the yearly budget, an action unheard of in the previous 200 years of its existence. In response to this, Prime Minister Asquith called for a general election.

Redmond recognised the importance of these developments. If the Liberals won and limited the power of the House of Lords, the way to home rule would be open. Therefore, although the new taxes on alcohol were unpopular in Ireland, Redmond through his support behind Asquith in the election of January 1910. The results of the election left the IPP holding the balance of power. In return for helping the Liberals gain power, Redmond would demand home rule for Ireland. This 'partnership' was deemed a 'corrupt parliamentary bargain' by Unionists. The Liberals however, had not made any formal assurances to that effect and had only spoken in general terms regarding the need for home rule in Ireland.

Imagem n.º 168: Sebenta Escolar “The Nationalism Party Pack”.

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

Campaign against Home Rule 1911-1914

(Note: The Unionist body created an **Ulster Unionist Council (UUC)** in 1905. This was a democratically elected body, which **represented every strand of Ulster Unionism**. It meant that in any future crisis (such as the 3rd Home Rule Bill) the Unionists would be able to speak with one powerful voice as well as possessing an independent government organisation, which could be summoned into life at any time.)

Even before the Third Home Rule Bill had passed through the House of Commons the UUC had organised a campaign of resistance. This campaign included propaganda, meetings and co-operation with the Conservative party.

There were 3 key figures in the anti-Home Rule campaign:

- **Edward Carson**
- **James Craig**
- **Andrew Bonar Law**

Sir Edward Carson

In 1910 Edward Carson was elected as leader of the Irish Unionists. Carson was a Protestant MP and lawyer from Dublin. Carson's intention was to stop any part of Ireland gaining Home Rule; he famously said that maintaining the union was the "**guiding star of my political life**"

The focus of Carson's anti-home rule campaign was the **survival of the empire** as well as the **opposition of the people in Ulster**. Carson hoped that **weak Southern Unionists would be protected** in the anti-home rule campaign as in 1911 he never expected that partition would be considered by Redmond and the Nationalists.

In 1911 Carson stated "**if Ulster succeeds Home Rule is dead**".

Carson visited Ulster in September 1911 for only the second time. He stated that he needed to be reassured that the people of Ulster "**really mean to resist**" and "**are prepared to make great sacrifices**" in order to prevent Home Rule.

James Craig

Craig was the son of a Belfast distiller. He became an Ulster Unionist MP for East Down in 1906. Craig was determined to resist any attempt to force Ulster into Home Rule. Craig's strengths lay in organisation and administration. Craig was behind the organisation of the UUC provisional government which was prepared to take control of Ulster had Home Rule been introduced in 1914.

Home Rule- 50,000 Orangemen and unionists marched in the grounds of Craigavon's house and listened to Carson speak:

"We must be **prepared**, the morning Home Rule passes us to become responsible for the government of the Protestant province of Ulster" (Carson)

The September 1911 demonstration was impressive and symbolic for a number of reasons:

- It demonstrated Craig's ability for organisation
- An eminent lawyer (Carson) was talking of revolution
- In 1911 the passage of Home Rule had been accepted as inevitable
- The issue of Ulster's exclusion and creation of a government had been raised
- The rally indicated the determination and methods that the anti-home rule would use

On 25 September 1911 leading members of the Unionist Council and Orange Order met to discuss the creation of a Provisional Government for Ulster.

Andrew Bonar Law

Andrew Bonar Law replaced Balfour as leader of the Conservative Party in November 1911. His appointment as leader was a huge boost for the Unionists.

Why did Law support the anti-Home Rule campaign?

- Bonar Law's father was from Ulster
- He had family who lived in Coleraine
- He regularly visited Ulster
- Passionate in his support of Unionists and their fight against Home Rule
- Law's commitment to the campaign helped to unite the divided Conservative party as he claimed the Liberals had obtained power through a corrupt bargain with the IPP.
- Supporting the anti-Home Rule campaign may help the Conservatives destroy the Liberal movement

Imagem n.º 169: Sebenta Escolar "Campaign against Home Rule 1911-1914".

Fonte: Departamento de História, *Escola B*, 2016-2017.

À semelhança dos recursos utilizados no ensino e aprendizagem dos tópicos em avaliação no ano 11 e 12, também os materiais didáticos utilizados pelos docentes da *Escola B*, durante o ano 13 e 14 são bem construídos, completos e apresentam uma complexidade necessária, uma vez que visam a preparação dos estudantes para a realização dos exames *A Level*, exames estes de uma grande complexidade e cujo acesso ao ensino superior, está dependente.

Síntese do Capítulo

Após a análise dos conteúdos programáticos, recursos didáticos e testes de avaliação das duas escolas aqui em análise, é possível concluir que as duas escolas têm uma prática muito semelhante, abordando, de forma geral, os mesmos tópicos ao longo do *Key Stage 3* e até mesmo no *Key Stage 4* e *5*, quando o ensino da disciplina de História deixa de ser obrigatório.

Como já foi referido, ambas as escolas pertencem à região *Mid Ulster*. A primeira escola analisada, *Escola A*, é uma escola secundária católica, também denominada de *Maintained School*. Já a segunda escola estudada, *Escola B*, é uma escola protestante ou *Controlled School*, que combina a vertente *Grammar* com a vertente secundária. Estas duas escolas têm um tamanho muito semelhante e o número de alunos, apesar de ser superior na *Escola A*, não é excessivamente mais elevado⁴³⁵. Também o número de docentes no Departamento de História é igual nas duas escolas e a carga horária da disciplina de História também não difere muito, uma vez que os alunos da *Escola B* têm 100 minutos de aulas de História por semana, (para o ano 8 e 10), e 150 minutos para os alunos a frequentarem o ano 9. Já na *Escola A*⁴³⁶ os alunos têm acesso a 90 minutos de aulas de História semanalmente.

Assim, no ano 8 ambas as escolas dedicam o ano a estudar o que é a História, as invasões Normandas, os Normandos na Irlanda, os castelos Normandos, a vida no período Medieval e ainda a Peste Negra. Tanto na *Escola A* como na *Escola B* é feita uma análise das consequências das invasões Normandas, a longo prazo, ou seja, ambas as escolas analisam com os seus alunos como é que estas invasões acabaram por contribuir, de certa forma, para a divisão da sociedade Norte-Irlandesa, que se vive na atualidade. Relativamente ao ano seguinte, isto é, ano 9, verifica-se que os conteúdos programáticos das duas escolas são novamente muito semelhantes e pouco divergem. Assim, as duas escolas analisam as principais mudanças decorridas entre 1500 e 1900⁴³⁷, os conceitos de Critério e Significante, Renascimento, Martinho Lutero e a Reforma Luterana, a Armada Espanhola, O Rei Henrique VIII e a dinastia Tudor, a Plantação de Ulster, o impacto das Plantações na atualidade, (sendo este um tema extremamente importante, uma vez que nos

⁴³⁵ A diferença entre as duas escolas é de cerca de 300 alunos.

⁴³⁶ Os alunos do ano 8 e 9 possuem 4 aulas de História de 45 minutos, repartidas pelo horário da semana 1 e o horário da semana 2. Já no ano 10, o último ano do ensino obrigatório da disciplina de História, os estudantes frequentam 3 aulas de 45 minutos, também elas divididas pelo horário da semana 1 e 2.

⁴³⁷ 1700 no caso da *Escola B*.

remete para a divisão da sociedade Norte-Irlandesa, e consequentemente, para o conflito *The Troubles*). Para além disso, ambas as escolas tratam ainda as Guerras *Williamite*. Contudo, a *Escola A*, trata algumas questões que não são referidas pela *Escola B*, sendo elas: a organização da informação a nível local, nacional e mundial, categorização dos eventos históricos, (por exemplo, tecnologia, guerra, medicina...), comparação da Igreja católica com a Igreja protestante, quem é que apoiou Martinho Lutero e quem é que se opôs a ele, estereótipos relativamente a cidadãos católicos e protestantes na Irlanda do Norte, sendo este tópico extremamente importante, uma vez que vai ao encontro dos mitos e das múltiplas narrativas que ainda hoje assombram a população Norte-Irlandesa e que contribuiu (e continua a contribuir), para a segregação, sectarismo e o afastamento da população, sendo esta realidade especialmente evidente entre os anos 70 do século XX e o início do século XXI. Para além disso, a *Escola A* trata ainda o tema *Flight of the Earls*, a revolta da população Irlandesa contra os seus Plantadores, no século XVII, a vinda de Oliver Cromwell para a Irlanda, o Rei *William of Orange*⁴³⁸, a imprensa, mitos, historiografia, evidências e factos e ainda, o impacto da chegada do Rei William à Irlanda. Já na *Escola B*, em sequência do tópico dos Descobrimentos Marítimos, os alunos estudam a população nativa da América do Norte e a forma como estes foram subjugados à população Europeia, no período Moderno. Para além disso, esta mesma escola trata também a dinastia Stuart e como é que se passou dos Tudors para os Stuarts. É assim possível concluir que ambas as escolas tratam os principais eventos que de uma forma ou de outra acabaram por contribuir para a divisão da sociedade Norte-Irlandesa, bem como para o desenrolar do conflito armado que assombrou a Irlanda do Norte, isto é, os *The Troubles*. Ou seja, para além da invasão Normanda, na Irlanda, (tema estudado no ano 8), os estudantes da *Escola A* e da *Escola B* analisam a Reforma Luterana levada a cabo por Martinho Lutero e da qual surgiu uma nova vertente religiosa enquadrada no cristianismo, na Europa. Seguidamente, os estudantes investigam também a dinastia *Tudor*, em particular o Rei Henrique VIII e a sua quebra com a Igreja católica, isto é, com Roma e que levou à instauração da Igreja da Inglaterra e ao consequente rompimento com o catolicismo no império britânico. Séculos mais tarde, são enviados plantadores, na sua maioria vindos da Escócia e protestantes, para a Irlanda, mais concretamente para Ulster, de forma a dominar esta área. As Plantações de Ulster são também estudadas pelos alunos das duas escolas e torna possível perceber de onde é que a inimizade entre católicos e protestantes, na

⁴³⁸ De lembrar que este Rei também é chamado de *King Billy*.

Irlanda do Norte surge, uma vez que estes Plantadores vieram tomar as terras da população católica que habitava Ulster, na época. Mais tarde, em consequência deste domínio, a população católica revoltou-se, assassinando vários Plantadores, evento este que fortaleceu a aversão entre estes dois grupos dominantes. Ou seja, estes são alguns dos eventos históricos estudados pelos alunos que lhes permite começar a perceber as suas próprias origens, a sua história, possibilitando ainda estabelecer uma relação entre causa-efeito, passado e presente.

Já no ano 10, isto é, no último ano em que a disciplina de História é obrigatória, no ensino Norte-Irlandês, verifica-se que as duas escolas dedicam o seu tempo letivo a analisar as mesmas questões. Isto é, as duas escolas começam por estudar o século XX: “an age of what?”, ou seja, porque é que este século foi importante e porque é que é estudado pelos estudantes. Posteriormente, os alunos da *Escola A* e *B* investigam a Primeira Guerra Mundial, o Holocausto e a divisão da Irlanda, (*Partition of Ireland*). Como é possível verificar, os principais acontecimentos do século XX são estudados e analisados pelos alunos destas duas escolas. De salientar, no entanto, que também as duas escolas analisam a questão da divisão da Irlanda, no início do século XX. Este acontecimento nacionalista teve e continuar a ter um impacto extremamente elevado na História da Irlanda do Norte, uma vez que a separação da população católica e protestante foi formalmente instaurada. As causas e as consequências, (a curto e a longo prazo), desta divisão são um dos conteúdos estudados e que mais importância têm na compreensão dos conflitos que se vieram a desenrolar na segunda metade do século XX. De salientar ainda que a *Escola B* possui um tópico, na unidade dedicada à divisão da Irlanda, que trata os *The Troubles*, colocando a questão: “What were The Troubles?”. Assim, é dada a oportunidade aos alunos de analisarem este assunto, expondo e questionando mitos, mas acima de tudo, analisando e estudando os acontecimentos que verdadeiramente ocorreram, na Irlanda do Norte, e como é que a História foi distorcida para prolongar um conflito que já há muito se arrastava. O tópico *The Troubles* é uma questão essencial e que é explicitamente citada em ambos os programas de História do ano 10, tanto na *Escola A* como na *Escola B*, o que mostra que as duas escolas estão a assumir a sua posição de educadores e criadoras de conhecimento, dando a possibilidade aos alunos de investigarem o seu próprio passado, de forma a que melhor compreendam o presente em que vivem, a História da sua nação e ainda a sua cultura.

Relativamente aos recursos didáticos utilizados pelas escolas em análise, durante o KS3, verifica-se que a *Escola B* utiliza recursos didáticos bastante apelativos e bem construídos

e de leitura fácil. Para jovens estudantes a utilização deste tipo de recurso apresenta-se, na maior parte das vezes, mais funcional e efetiva, uma vez que torna possível acompanhar a aula e os conteúdos programáticos de forma mais fácil e simples. Nem sempre o uso do manual, (especialmente a mudança constante de um manual para o outro), facilita a aprendizagem dos estudantes, uma vez que a oportunidade de distração, especialmente dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, é maior. Para além disso, os manuais utilizados pela *Escola A* são, muitas das vezes, antigos e pouco apelativos para os mais jovens. No entanto, convém salientar, que ambas as escolas recorrem aos recursos produzidos pela plataforma *Boardworks*, cujos materiais são extremamente apelativos, completos e apropriados para o ensino e aprendizagem da disciplina de História junto dos estudantes tão jovens. De referir ainda que a *Escola A* fornece diversas fichas de trabalho aos seus alunos, o que é uma mais valia na consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas de História. Para além da revisão dos conteúdos, os estudantes estão também a praticar as suas competências comunicacionais bem como a leitura e a interpretação de questões. No que diz respeito aos instrumentos de avaliação aplicados por ambas as escolas, considera-se que todos eles são apropriados ao público alvo, para além de focarem os conteúdos mais relevantes, de forma eficaz.

Em relação aos temas estudados entre o ano 11 e o ano 14, verifica-se que as duas escolas trabalham os mesmos temas. Ou seja, durante o ano 11 e 12 os estudantes analisam as seguintes questões: a Alemanha Nazi, (1933-1945), as mudanças das relações entre a Irlanda, a Irlanda do Norte e o império britânico entre 1965 e 1998, a Guerra Fria e demais questões internacionais. Já no ano 13 e 14, os alunos voltam a analisar a questão da Alemanha, entre 1919 e 1945, a Rússia, entre 1914 e 1941 e o choque de mentalidades na Europa entre 1900 e 2000. Finalmente, é ainda estudada a questão da divisão da Irlanda, isto é, *Partition of Ireland*, entre 1900 e 1925. Ou seja, é possível concluir que as duas escolas centram a sua aprendizagem na História dos grandes acontecimentos e das grandes nações que marcaram a Europa e o Mundo no século XX.

Como é possível verificar tanto a *Escola A* como a *Escola B* tratam, no *Key Stage 4*, a opção respeitante à Irlanda do Norte, mais especificamente, ao período *The Troubles*: “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”. Este é um tema extremamente importante e marcante, essencial para perceber a História e a identidade da Irlanda do Norte. Foi especialmente entre 1965 e 1998 que o conflito *The Troubles* se desenrolou, sendo marcado por vários eventos sangrentos que testemunham, ainda

hoje, a segregação e o sectarismo da população Norte-Irlandesa. Para além disso, no início dos anos 80 decorreram também as greves de fome, levadas a cabo por cidadãos Nacionalistas presos e que exigiam que fossem tratados como presos políticos, com direitos especiais, uma vez que estes não se consideravam criminosos. Estes episódios marcaram novamente esta nação no início dos anos 80, não só pela morte de alguns dos presos em greve de fome, mas também pelos confrontos e protestos que estes geraram. Nas antigas especificações, os estudantes não analisavam os acontecimentos que ocorreram na Irlanda do Norte após 1985. Atualmente, como as especificações postas em prática em 2017, os alunos têm a oportunidade de estudar e analisar grande parte da sua História local, a sua identidade e a sua cultura, até 1998, ano em que o acordo *Good Friday Agreement* foi assinado.

Os *The Troubles* são um tema apresentado da mesma forma nos exames GCSE de História, tanto nas escolas católicas como nas escolas protestantes, o que exige o ensino e aprendizagem de uma narrativa comum, apoiada em factos e evidências, uma análise imparcial por parte dos docentes e das escolas, e ainda, a compreensão cultural e mútua por parte dos estudantes. Ou seja, os alunos têm de tratar este tema de forma imparcial, com base na análise de documentos e factos e ainda, abandonar mitos e ideias sectárias.

Capítulo 6: Análise dos exames CCEA GCSE de História, entre 2011 e 2019

Os alunos da *Escola A* e *Escola B* realizam os exames da responsabilidade do *Council for the Curriculum, Examination and Assessment* (CCEA), portanto são aqui analisadas apenas as questões colocadas nos exames de História desta instituição e referentes à opção: “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”, ou seja, às questões referentes ao período *The Troubles*. Desta forma, espera-se perceber que tipo de questões são colocadas aos alunos e quais os temas abordados e avaliados.

Esta análise inicia-se com os exames de 2011 e termina em 2019⁴³⁹. Convém aqui lembrar que em outubro 2013⁴⁴⁰ foi introduzida uma nova especificação e por isso, a estrutura dos exames sofreu uma ligeira alteração em 2015. É igualmente importante lembrar que, com a introdução de novas especificações em 2017, os estudantes passaram a realizar um único exame, ou seja, deixou de haver a divisão em *Higher* ou *Foundation Tier*.

6.1. GCSE de História, 2011

Assim, no ano de 2011 os estudantes realizaram o exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], no dia 1 de junho de 2011, na parte da manhã.

Esta análise começa pelo exame *Foundation Tier*. Assim, na opção: “Changing Relationships: Northern Ireland and its Neighbours 1965-1998”, os alunos dispuseram de um conjunto de 3 questões, mas apenas tiveram de dar resposta apenas a duas destas. O primeiro conjunto de questões, (13), dizia respeito à Irlanda do Norte nos anos 60 do século XX e da relação desta nação com a República da Irlanda. Assim, na alínea A (4 pontos) os alunos dispuseram de um conjunto de nomes ligados aos eventos na Irlanda do Norte nos anos 60, (por exemplo, *People’s Democracy*, *Seán Lemass* ou *Burntollet*), que deviam ser correspondidos com a definição correta, também esta fornecida aos alunos. Assim, nesta primeira atividade os estudantes apenas tinham de fazer a correspondência de eventos ou nomes com a definição da mesma, (por exemplo: “Stormont minister who resigned

⁴³⁹ Apenas foi possível aceder aos exames a partir de 2011. Os chamados *Past Papers* encontram-se disponíveis no seguinte *website*: <http://www.rewardinglearning.org.uk>. Consultado a 07.03.2017).

⁴⁴⁰ Com data de aplicação em setembro de 2014. Os primeiros exames de História realizados segundo estas especificações tiveram lugar no verão de 2015. *CCEA GCSE Specification in History, 2013*.

in 1969: James Chichester-Clark”). Na alínea B (i) (2 pontos), foi pedido aos alunos que dessem uma razão que explicasse o porquê de os Unionistas se oporem à política de T. O’Neill e na alínea B (ii) (4 pontos) os estudantes tinham de dar duas medidas tomadas por T. O’Neill para melhorar as relações com os Nacionalistas , na Irlanda do Norte. Posteriormente, na questão C (i) (6 pontos), foram pedidas as razões que levaram à criação do movimento NICRA em 1967 e na alínea seguinte, C (ii) (9 pontos), os alunos deviam explicar como é que Terence O’Neill tentou melhorar a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60. De forma a melhor avaliar o desempenho dos alunos, foram definidos um conjunto de objetivos que regularam o conteúdo das respostas dadas pelos estudantes. Assim, esperava-se que os alunos fossem capazes de recordar o conhecimento aprendido, (*Target*⁴⁴¹ *AOI*), alínea B (i) e que fossem capazes de recordar, selecionar e comunicar o seu conhecimento e compreensão da História (*Target AOI*), alínea B (ii). Já para a questão, C (i) e C (ii), esperava-se que os alunos demonstrassem compreensão do passado através de explicações e análise de conceitos e características chave, do período em estudo, (*Target AO2*). Na questão 14, os alunos trataram o aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte. Assim, na alínea A (4 pontos) voltaram a relacionar os vários conceitos fornecidos com as definições corretas. Na questão seguinte, B (i) (2 pontos), estes tiveram de dar uma razão que explicasse o porquê dos Nacionalistas receberem bem as tropas britânicas, em agosto de 1969 e seguidamente, B (ii) (4 pontos), deviam descrever duas ações levadas a cabo pelos Unionistas de forma a se oporem à *Direct Rule*. Finalmente, na alínea C (i) (6 pontos), os estudantes tinham de explicar o porque do *Provisional IRA* ter surgido na Irlanda do Norte em 1970 e, (ii) (9 pontos), explicar como é que os Nacionalistas e os Unionistas responderam ao *Internment* em agosto de 1971. À semelhança da questão 13, também nestas questões e as suas alíneas tinham de cumprir as metas definidas, que se mantiveram as mesmas, isto é, esperava-se que os alunos fossem capazes de recordar o conhecimento aprendido, (*Target AOI*), alínea B (i) e que fossem capazes de recordar, selecionar e comunicar o seu conhecimento e compreensão da História, (*Target AOI*), alínea B (ii). Na última questão, C (i) e C (ii) esperava-se que os alunos demonstrassem compreensão do passado através de explicações e análise de conceitos e características chave, do período em estudo, (*Target AO2*). Finalmente, a última pergunta colocada no exame de 2011 tratava a procura por uma solução. Aqui, os alunos voltaram a fazer a correspondência entre conceitos e definições, (4 pontos), e em seguida,

⁴⁴¹ Objetivo.

B (i) (2 pontos), identificaram uma consequência da greve levada a cabo pelos trabalhadores do *Ulster Council* em 1974 e, (ii) (4 pontos), descreveram duas ações Unionistas para se oporem ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Na questão C, (i) (6 pontos), os estudantes explicaram o porquê de os presos republicanos terem iniciado uma greve de fome e, (ii) (9 pontos), como é que os Nacionalistas da Irlanda do Norte e o Governo britânico responderam às greves de fome que ocorreram na Irlanda do Norte entre 1980 e 1981. Mais uma vez, os objetivos ou metas a atingir pelos alunos apresentaram-se as mesmas já aqui referidas para as questões 13 e 14.

Como é possível verificar, todas as questões deste exame apresentaram a mesma estrutura, a mesma cotação e os mesmos objetivos a atingir. Para além disso, entre as perguntas 13, 14 e 15 os estudantes apenas escolheram duas a que tiveram de dar resposta, podendo assim selecionar as questões em que estavam bem preparados. Como será possível ver mais adiante, o tema da questão 13, 14 e 15⁴⁴² será sempre o mesmo ao longo dos anos tanto no *Foundation* como no *Higher Tier*.

Já no *Higher Tier*, a estrutura apresentou-se um pouco diferente, uma vez que a complexidade das questões e a exigência das respostas é maior. Assim, na primeira questão, (13), que tratava igualmente a Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda, os estudantes tinham quatro alíneas às quais deviam dar resposta. Na alínea A, (2 pontos), os alunos deviam dar duas medidas tomadas por O'Neill de forma a melhorar a economia da Irlanda do Norte nos anos 60; B (5 pontos), foram pedidas as ações levadas a cabo pelo grupo NICRA⁴⁴³ e *People's Democracy* para que a população da Irlanda do Norte usufruísse dos mesmos direitos civis. Seguidamente, valendo 6 pontos, a alínea C pedia aos alunos para explicar quais foram as principais exigências do grupo NICRA e, finalmente, na alínea D (12 pontos), foi pedido aos estudantes que explicassem o porquê e como é que O'Neill tentou melhorar as relações com a República da Irlanda e com os Nacionalistas da Irlanda do Norte, nos anos 60. Na sua resposta os estudantes deviam referir as relações com a República da Irlanda, as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte e demais informação relevante. Na questão número 14 que tratava o aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte, os alunos começaram por

⁴⁴²A Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda (questão 13); O aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte (questão 14) e a procura de uma solução (questão 15).

⁴⁴³*Northern Ireland Civil Rights Association* (NICRA).

enumerar dois termos da *Downing Street Declaration*. Seguidamente, (5 pontos), foi perguntado como é que os Unionistas e os Nacionalistas responderam à introdução da *Direct Rule* em 1972 e a alínea C (6 pontos) pediu aos estudantes para explicarem como é que os Nacionalistas responderam ao *Internment* entre agosto de 1971 e janeiro de 1972. Finalmente, na alínea D (12 pontos), devia ser explicado como é que a violência aumentou, no verão de 1969 e o porquê de o *Provisional IRA* ter emergido, na Irlanda do Norte. Na sua resposta, os alunos deviam incluir conceitos como aumento da violência, a emergência do *Provisional IRA* e demais informações relevantes. Por último, a questão 15 diz respeito à procura por uma solução e pediu aos alunos para dar dois termos do *Sunniglade Agreement* de dezembro de 1973, (alínea A, 2 pontos), para explicar como é que os Unionistas responderam à introdução do *Power-Sharing*, na Irlanda do Norte, em 1973 e 1974, (alínea B, 5 pontos), e na alínea C, (6 pontos), foram pedidas as ações levadas a cabo pelos Unionistas como oposição ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Por último, na alínea D, (12 pontos), foi solicitado o porquê de os prisioneiros republicanos entrarem em greve de fome em 1980 e 1981 e como é que a população da Irlanda do Norte respondeu a estas greves de fome. Nesta resposta, os alunos deviam incluir a informação necessária relativa às razões por detrás das greves de fome, as atitudes dos Nacionalistas e dos Unionistas e demais informações relevantes. Relativamente aos objetivos que os alunos deviam atingir, na alínea A, esperava-se que os alunos recordassem o conhecimento aprendido, (*Target AO1*), na alínea B e C os estudantes deviam recordar e seleccionar o conhecimento de forma a analisarem conceitos chave e características do período e estudo, (*Target AO2*). Na alínea D, foi esperado que os estudantes recordassem, seleccionassem, organizassem e implementassem o conhecimento de forma a analisar e explicar conceitos chave ou características do período em estudo. À semelhança dos exames *Foundation Tier*, também no *Higher Tier* os objetivos a atingir pelos alunos foram iguais em todas as questões e tópicos ao longo destes exames.

6.2. GCSE de História, 2012

No ano seguinte, 2012, os estudantes concretizaram o exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], no dia 7 de junho de 2011, na parte da manhã.

Esta análise começa, novamente, pelo exame *Foundation Tier*. Mais uma vez, as questões 13, 14 e 15 trataram os mesmos tópicos que os exames de 2011, (*Foundation* e *Higher Tier*), isto é: A Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda, (questão 13); O aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte (questão 14) e a procura de uma solução, (questão 15). Todas as alíneas A (i-v, 4 pontos) pediam aos estudantes que fizessem a correspondência de conceitos chave com a sua correta definição, como por exemplo: “Attempt by O’Neill to gain more support in 1969: Crossroads elections⁴⁴⁴”. Na alínea B, (i) (2 pontos), da questão 13 foi solicitado aos estudantes que dessem uma razão pela qual O’Neill queria melhorar as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte, nos anos 60. Na alínea seguinte, (B (ii), 4 pontos), os alunos deviam descrever duas ações levadas a cabo por O’Neill para melhorar a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60. De salientar, que já o exame de 2011 possuía uma questão que focava este assunto. Ainda na questão 13 C, (i) (6 pontos), os alunos tinham de explicar o porquê dos Unionistas se oporem ao movimento NICRA, nos anos 60 e também, (C (ii), 9 pontos), explicar como é que o grupo NICRA e *People’s Democracy* tentou alcançar direitos civis para a população Norte-Irlandesa, nos anos 60. Na questão número 14, alínea B (ii), que valia 2 pontos, foi pedida uma razão que levou ao aumento da violência, na Irlanda do Norte, no verão de 1969. Na mesma alínea (ii, 4 pontos), foi pedido que se descrevesse as duas formas de como os Nacionalistas responderam aos eventos denominados de *Bloody Sunday* em janeiro de 1972. No item C, (ii) (6 pontos), os alunos tinham de explicar o porquê de os Unionistas apoiarem a introdução do chamado *Internment* em agosto de 1971. Finalmente, na alínea C, (i) (9 pontos), os estudantes deviam explicar como é que a atitude dos Nacionalistas mudou em relação ao exército britânico entre 1969 e a introdução do *Internment* em 1971. Por último, na questão 15 B, (ii) (2 pontos), os alunos tinham de dar uma razão pela qual as greves de fome ocorreram em 1980 e 1981 e descrever dois efeitos das greves de fome de 1980 e 1981, (ii, 4 pontos). Já na alínea C, (i) (6 pontos), os alunos deviam explicar o porquê de muitos Unionistas se terem oposto ao *Anglo-Irish Agreement de 1985* e, finalmente, explanar de que forma os Unionistas reagiram ao *Power-Sharing*, na Irlanda do Norte, entre 1973 e 1974, (ii, 9 pontos). Mais uma

⁴⁴⁴ *Foundation Tier*, questão 13 A, 2012.

vez, as metas e objetivos planeados para os alunos mantiveram-se os mesmos da versão de 2011.

Já no exame *Higher Tier* do mesmo ano, para a questão número 13, os alunos deviam dar duas razões que levaram o grupo *People's Democracy* a marchar em janeiro de 1969, (A, 2 pontos). Na alínea B, (2 pontos), os estudantes deviam explicar como é que O'Neill lidou com os problemas económicos da Irlanda do Norte, nos anos 60 e, em seguida, (6 pontos), foi necessário enumerar e explicar as medidas levadas a cabo por O'Neill para melhorar as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte e com a República da Irlanda, nos anos 60. Finalmente, na última alínea, (12 pontos), foi preciso explicar como é que o Governo da Irlanda do Norte respondeu às marchas pelos Direitos Civis e o porquê de T. O'Neill se ver obrigado a resignar em abril de 1969. Nesta resposta, os alunos deviam mencionar as ações do Governo desde outubro de 1968 até janeiro de 1969, as razões por detrás da resignação de O'Neill, bem como toda a informação relevante para esta questão. Na questão 14, os alunos começaram por ter de dar duas razões por detrás da introdução da *Direct Rule* de 1972, (A, 2 pontos), e para além de terem de explicar como é que os objetivos e os métodos do *Provisional IRA* eram diferentes do grupo *Official IRA*, (B, 5 pontos). Seguidamente, na questão C, (6 pontos), os estudantes explicaram como é que o Governo britânico respondeu ao aumento da violência, na Irlanda do Norte, durante o verão de 1969. De salientar, que já no exame *Higher Tier* de 2011 foi colocada uma questão que focava também o aumento da violência no verão de 1969. Por último, na alínea D, (12 pontos), os alunos tinham de explicar o porquê do *Internment* ter sido introduzido na Irlanda do Norte em agosto de 1971 e como é que esta realidade afetou Nacionalistas e Unionistas. Os estudantes deviam mencionar as razões que levaram à introdução do *Internment* em agosto de 1971, as ações dos Nacionalistas e Unionistas e demais informações relevantes. Também no exame *Higher Tier* de 2011, a questão do *Internment* foi abordada, focando a forma como esta lei afetou a vida de Nacionalistas e Unionistas. Finalmente, na questão 15 os alunos deviam dar duas razões para a introdução do *Anglo-Irish Agreement*, na Irlanda do Norte em 1985, (A, 2 pontos). Na alínea B, (5 pontos), os estudantes deviam explicar como é que os Nacionalistas da Irlanda do Norte reagiram à introdução do *Anglo-Irish Agreement* de 1985. No exame *Higher Tier* de 2011 também o *Anglo-Irish Agreement* de 1985 é abordado, embora fosse evidenciado o lado Unionista e não Nacionalista. A questão seguinte, (C, 6 pontos) perguntava aos estudantes como é que os Unionistas se opuseram à introdução do *Power-Sharing* de 1973 e 1974.

Relativamente a esta questão, também o exame do ano anterior abordou de forma muito semelhante esta questão da oposição Unionista ao *Power-Sharing* de 1973-1974. Finalmente, na alínea D, (12 pontos), era necessário explicar como e porque é que as pessoas da Irlanda do Norte, bem como o Governo britânico, reagiram às greves de fome levadas a cabo entre 1980 e 1981. Aqui, é necessário abordar a forma como os Nacionalistas e Unionistas reagiram, a resposta do Governo britânico e toda a informação relevante a esta questão. Mais uma vez, é possível verificar que este tópico também foi abordado no exame *Higher Tier* de 2011, sendo o conteúdo a avaliar muito semelhante nos dois anos. Relativamente aos objetivos e metas a atingir pelos alunos, deve-se referir que estas foram as mesmas utilizadas no exame do ano anterior.

6.3. GCSE de História, 2013

Em 2013, o exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], foi realizado no dia 3 de junho de 2011, na parte da tarde. Esta análise, começa novamente, pelo exame *Foundation Tier*, seguindo-se o *Higher Tier*.

No *Foundation Tier*, as questões 13, 14 e 15 tratavam os mesmos tópicos que os exames de 2011 e 2012, (*Foundation* e *Higher Tier*),⁴⁴⁵ e todas as alíneas A, (i-v, 4 pontos), pediam aos estudantes que fizessem a correspondência de conceitos chave com a sua definição correta. Na alínea B, (i) (2 pontos), da questão número 13, os estudantes deviam dar uma razão que explicasse o porquê de O'Neill querer melhorar as relações com a República da Irlanda, nos anos 60. Esta foi uma questão que já o *Foundation Tier* de 2012 colocava, embora o foco fossem as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte. Na alínea seguinte, (ii) (4 pontos), foi pedida a descrição de duas medidas levadas a cabo pelos Unionistas de forma a se oporem às medidas de O'Neill, nos anos 60⁴⁴⁶. Na alínea C, (i) (6 pontos), foi necessário explicar o porquê de muitos Nacionalistas apoiarem o movimento NICRA e em seguida, (ii) (9 pontos), os alunos explicaram como é que O'Neill tentou melhorar as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte e com a República da Irlanda, nos anos 60. Como já foi referido, esta foi uma questão é muito semelhante à questão presente no exame FT de 2012. Relativamente à questão 14, B (i)

⁴⁴⁵ A Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda (questão 13); O aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte (questão 14) e a procura de uma solução (questão 15).

⁴⁴⁶ Já no FT de 2011, foi pedido aos alunos para darem uma razão por detrás da oposição Unionista às políticas de O'Neill.

(2 pontos), os alunos deviam dar uma razão que levou à formação do *Provisional IRA*, sendo esta questão semelhante a uma pergunta presente no *Foundation Tier* de 2011. Na alínea seguinte, (ii) (4 pontos), os alunos tinham de descrever duas ações levadas a cabo pelo Governo britânico de forma a lidar com o aumento da violência, na Irlanda do Norte, no verão de 1969. No ano de 2012, no exame FT, existiu também uma questão relacionada com o aumento da violência, no verão de 1969, embora não focasse as ações do Governo britânico. Na alínea C, (i) (6 pontos), foi pedida a explicação por detrás da introdução da *Direct Rule*, em 1972 e, (ii) (9 pontos), como foi que a população da Irlanda do Norte respondeu aos seguintes eventos: *Bloody Sunday*, janeiro de 1972 e *Direct Rule* em março de 1972. Já no exame de 2012 a questão do *Bloody Sunday* foi abordada, embora num contexto diferente, uma vez que visa a reação Nacionalista. Na questão 15, (i) (2 pontos), foi pedido um motivo pelo qual os Unionistas se opuseram ao *Power-Sharing* e (ii) (4 pontos) a descrição de duas formas de como os Nacionalistas responderam às greves de fome de 1980 e 1981. No exame FT de 2011 as questões das greves de fome Nacionalistas foram também abordadas, bem como em 2012. Para além disso, também ainda no ano de 2012 foi focada a reação Unionista ao *Power-Sharing*, na Irlanda do Norte em 1973 e 1974. Por último, C (i) (6 pontos), os alunos deviam explicar as razões que levaram os prisioneiros republicanos a fazer uma greve de fome entre 1980 e 1981 e, a forma como os Unionistas e Nacionalistas responderam ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985, (ii) (9 pontos). Também os exames de 2011 e 2012 abordaram a questão do *Anglo-Irish Agreement* de 1985, bem como a questão da greve de fome levada a cabo pelos prisioneiros Nacionalistas, o que demonstra a importância destes temas para a História da Irlanda do Norte. No que diz respeito às metas e objetivos a atingir pelos alunos, mais uma vez estas se mantiveram as mesmas em 2013 e já foram aqui referidas.

Já no *Higher Tier* de 2013, A (2 pontos), os alunos tinham de explicar duas ações levadas a cabo por O'Neill para melhorar as relações com a República da Irlanda, sendo esta questão semelhante à pergunta presente no HT de 2011 e de 2012. Na alínea B, (5 pontos), foi questionado como é que O'Neill tentou desenvolver a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60, sendo este tema também mencionado nos exames realizados em 2011 e 2012. Seguidamente, foi perguntado como é que o Governo da Irlanda do Norte e os Unionistas responderam ao movimento pelos direitos dos cidadãos, nos anos 60, (6 pontos). Também este tema foi igualmente abordado de forma semelhante no exame HT de 2012. Finalmente, na alínea D, (12 pontos), os alunos tinham de explicar o porquê de o grupo NICRA

surgir no final dos anos 60 e como é que este tentou atingir os seus objetivos. Nesta resposta, os estudantes deviam referir as razões por detrás do surgimento do NICRA e as suas ações. Na questão seguinte, 14, os estudantes tinham de dar dois objetivos do *Ulster Volunteer Force*, (2 pontos), e em seguida, explicaram como é que os habitantes da Irlanda do Norte responderam aos eventos denominados de *Bloody Sunday* de 1972, (5 pontos). Na alínea C, (6 pontos), foi perguntado de que forma os Unionistas e os Nacionalistas responderam à introdução do *Internment* em agosto de 1971, sendo este um tópico já abordado nos exames HT anteriores, isto é, de 2011 e 2012. Finalmente, na última alínea D, (12 pontos), foi solicitado aos alunos que explicassem o porquê e de como é que o Governo britânico respondeu aos eventos, que marcaram o verão de 1969, na Irlanda do Norte. Nesta questão, os estudantes deviam referir a violência de julho e agosto de 1969, bem como a resposta política e militar do Governo britânico. Esta foi também uma questão já mencionada no exame HT de 2012. Finalmente, na questão 15 deste exame, os estudantes tinham de dar duas razões que levaram ao início das greves de fome de 1980 e 1981, (2 pontos), e deviam também explicar como é que a greve do *Ulster Workers Council* de maio de 1974 afetou a Irlanda do Norte, (5 pontos). Na alínea C, (6 pontos), foi questionado como é que os Partidos Políticos *Sinn Féin*, *Social Democratic* e *Labour Party*, (SDLP), foram afetados pelas greves de fome. Por último, na alínea D, (12 pontos), foi necessário explicar porquê e como é que as pessoas da Irlanda do Norte responderam ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Nesta resposta dos estudantes deviam referir as atitudes e ações dos Unionistas bem como dos Nacionalistas, sendo esta uma questão semelhante à já apresentada no ano anterior. Os objetivos e metas delineadas para este exame mantiveram-se as mesmas já aqui referidas em 2011 e 2012.

6.4. GCSE de História, 2014

No ano de 2014, o exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], foi realizado no dia 16 de maio, na parte da manhã. Mais uma vez, esta análise começa pelo exame *Foundation Tier*, seguindo-se o *Higher Tier*.

Em 2014 a alínea de todas as questões do *Foundation Tier* manteve a estrutura, tendo os alunos de fazer a correspondência entre os conceitos e as suas definições, (4 pontos). Já na alínea B, (i) da questão 13, os estudantes deviam dar uma razão pela qual o grupo NICRA foi formado na Irlanda do Norte em 1967. Esta foi uma questão já colocada em

2011 no exame FT. A questão seguinte, (ii) (4 pontos), pediu duas ações levadas a cabo pelo grupo NICRA, nos anos 60 e a alínea C, (i) (6 pontos), questionava o porquê de tantos Unionistas se oporem às tentativas de O'Neill para melhorar as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte e da República da Irlanda, nos anos 60. Mais uma vez, verifica-se que este tema é igualmente mencionado nos exames realizados em 2011, 2012 e 2013. Na última alínea da questão 13, C (ii) (9 pontos), os alunos tinham de explicar como é que T. O'Neill tentou melhorar a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60. Mais uma vez, este tópico foi igualmente abordado nos exames *Foundation Tier* de 2011 e 2012. Já na questão 14, os estudantes tinham de dar uma razão que levou o Governo britânico a introduzir a *Direct Rule* em 1972, B (i) (2 pontos). No exame do ano anterior, isto é, 2013 a questão da introdução da *Direct Rule* foi já abordada no exame *Foundation Tier*. Na alínea, (ii) (4 pontos), foram pedidas duas razões que levaram ao aumento da violência, no verão de 1969 e esta foi uma questão também referida em exames FT anteriores, nomeadamente, em 2012 e de certa forma em 2013, já que foi pedida a forma como o Governo britânico lidou com o aumento da violência no verão de 1969. Na alínea C, (i) (6 pontos), os alunos tinham de explicar porque é que o *Provisional IRA* emergiu na Irlanda do Norte em 1970. Também este tema surgiu nos exames de 2011 e 2013. Finalmente, na alínea C (ii) (9 pontos), os alunos deviam explicar como é que os Nacionalistas e os Unionistas lidaram com a introdução do *Internment* em agosto de 1971. A forma como os Nacionalistas ou os Unionistas lidaram com o *Internment* é também abordada nos exames de 2011 e 2012. Por último, na questão 15, foi pedida uma razão que levou ao início das greves de fome entre 1980 e 1981, na questão B (i) (2 pontos). Este tema foi já focado nos exames FT de 2011, 2012 e 2013, o que mostra a sua relevância no contexto histórico da Irlanda do Norte. Na alínea B, (ii) (4 pontos), os alunos tinham de dar duas ações levadas a cabo pelos Unionistas de forma a demonstrarem o seu descontentamento face ao *Power-Sharing* em 1973 e 1974. Também esta questão surge nos exames FT de 2012 e 2013. Na alínea seguinte, (i) (6 pontos), foi perguntado aos alunos porque é que o *Anglo-Irish Agreement* foi assinado em 1985 e a alínea final, (9 pontos), perguntou como é que os Nacionalistas e os Unionistas responderam às greves de fome de 1980 e 1981, estando este tema também presente nos exames 2011 e 2013. Mais uma vez, podemos encontrar os mesmos objetivos e metas para este exame, bem como os mesmos temas para a questão 13, 14 e 15, isto é, a Irlanda do Norte nos anos 60 e as suas relações com a República da Irlanda, (questão 13); o aumento da instabilidade política e social, na Irlanda do Norte, (questão 14), e a procura de uma solução, (questão 15). Já no GCSE

Higher Tier de 2014, os alunos tinham de referir, na questão 13 (2 pontos), duas ações levadas a cabo por O'Neill de forma a melhorar a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60. Esta foi uma questão também presente nos HT de 2011, 2012 e 2013. Na alínea B, (5 pontos), foi questionado de que forma os Nacionalistas e os Unionistas responderam ao "Five Point Reform Programme" e em seguida, na alínea C, (6 pontos), foi perguntado como é que o movimento NICRA tentou alcançar direitos civis para a população Norte-Irlandesa, entre 1967 e janeiro de 1969. Este foi também um tema já presente em exames HT anteriores, como 2011 e 2013. Por último, na alínea D, da questão 13, (12 pontos), os alunos deviam explicar como é que O'Neill tentou melhorar as relações com os Nacionalistas da Irlanda do Norte e o porquê de os Unionistas se oporem a essas tentativas. Na sua resposta os estudantes tinham de incluir as ações levadas a cabo para melhorar as relações com os Nacionalistas e com a República da Irlanda, bem como, as razões por detrás da oposição Unionista. Na questão seguinte, os alunos deviam dar duas reações Unionistas ao *Bloody Sunday*, (2 pontos). Já no exame de 2013, foi questionado como é que a população da Irlanda do Norte reagiu ao *Bloody Sunday*, portanto, o tema foi abordado, mas de uma forma mais geral. E seguidamente, (5 pontos), os estudantes tinham de explicar como é que a violência aumentou no verão de 1969, na Irlanda do Norte. Este foi um tema também já abordado previamente, nos exames de 2011 e em 2013. Na alínea C, (6 pontos), foi questionado em que medida os Unionistas e os Nacionalistas responderam à introdução da *Direct Rule* em 1972. Este tema foi igualmente abordado nos exames HT de 2011, 2012 e 2013, o que mostra, novamente, a pertinência deste tópico. Finalmente, na alínea D, que valia 12 pontos, foi pedida a explicação e o porquê das relações entre os Nacionalistas da Irlanda do Norte e do exército britânico terem mudado depois do verão de 1969. Nesta questão foi requerido aos alunos que mencionassem a resposta Nacionalista ao exército britânico e o surgimento do *Provisional IRA* e o *Internment*. Por último, na questão 15 do HT de 2014, os estudantes tinham de identificar dois termos do *Sunningdale Agreement* de 1973, (2 pontos). Também no exame de 2011 foi colocada exatamente a mesma questão aos estudantes. Na alínea B, (5 pontos), foi perguntado como é que os Nacionalistas e os Unionistas da Irlanda do Norte responderam às greves de fome de 1980 e 1981. Nos exames HT de 2011, 2012 e 2013 a greve de fome de prisioneiros Nacionalistas foi igualmente abordada, embora as questões foquem perspectivas diferentes. Em seguida e valendo 6 pontos, foi questionado como é que os Unionistas se opuseram ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Também esta questão foi abordada no exame de 2011 e novamente em 2013, embora neste último pretenda a descrição de como

Nacionalistas e Unionistas reagiram à introdução do *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Por último, na alínea D, (12 pontos), foi pedida a explicação de como e o porquê de a população da Irlanda do Norte responder à introdução do *Power-Sharing* de 1973 e 1974, sendo necessário referir o apoio e a oposição dada ao *Power-Sharing* de 1973-1974. À semelhança da questão que trata a *Direct Rule*, também a questão do *Power-Sharing* de 1973-1974 mereceu lugar nos exames realizados em 2011, 2012 e 2013, embora abordando ora a reação Unionista, a reação Nacionalista ou ambas. Mais uma vez, os objetivos e metas estabelecidos neste exame foram as mesmas já mencionadas, uma vez que se mantiveram as mesmas utilizadas em 2011, 2012, 2013 e agora em 2014.

Como já foi referido no início deste capítulo, os alunos apenas escolheram duas questões a que deviam dar respostas. Assim os estudantes podiam decidir, por exemplo, responder à questão 13 e 14 ou questão 13 e 15 e assim sucessivamente. É importante referir ainda que 2014 foi o último ano em que os estudantes realizaram os GCSE, (*Foundation* e *Higher Tier*), segundo as antigas especificações, uma vez que foi em 2015 que os estudantes realizaram o GCSE de História, seguindo as novas especificações, já aqui analisadas.

6.5. GCSE de História, 2015

No ano de 2015 os alunos de História realizaram pela primeira vez o GCSE de História segundo as novas especificações. Novamente, os estudantes escolheram duas questões onde deviam dar resposta a todas as alíneas apresentadas.

Assim, o reestruturado exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], foi realizado no dia 1 de junho de 2015, na parte da manhã com a duração de duas horas. Esta análise começa pelo exame *Foundation Tier*, seguindo-se posteriormente o *Higher Tier*.

À semelhança dos exames *Foundation Tier* anteriores, também o novo modelo possuía um conjunto de questões simples que exigia apenas respostas rápidas, como por exemplo:

- i) Onde é que a marcha do grupo People's Democracy foi atacada em janeiro de, 1969;
- ii) O Primeiro-Ministro britânico na altura da chamada *Brighton Bomb*, 1984, entre outras perguntas. No total a alínea A, da questão 11, valia 6 pontos. Seguidamente, 11 (v), foi pedido uma razão que levou à resignação de T. O'Neill, (1 ponto), e um efeito das greves de fome Nacionalistas de 1980-1981, (vi, 1 ponto). De referir que a alínea A diz respeito

ao tópico: “Relations between Britain, Northern Ireland and Ireland from 1965 to 1985”. A alínea B tratava a desordem social e o aumento da violência no verão de 1969 e pedia aos alunos para estudarem duas fontes. A fonte ‘A’, um texto escrito por um historiador que trata os eventos decorridos na Irlanda do Norte em 1969, e a fonte ‘B’, uma fotografia que mostra as tropas britânicas a falar com Nacionalistas da Irlanda do Norte.

Study **Sources A and B** and answer the questions which follow.

Source A: An historian writing about events in Northern Ireland in 1969

By August 1969 the British government was concerned that violence in Northern Ireland was getting out of control. They believed that the RUC needed support to control the violence. The British government had been thinking about sending troops to Northern Ireland for a number of years and there had been calls from the nationalist population for protection. As a result the British government sent British troops to the streets of Northern Ireland to restore law and order. At first they were welcomed by most nationalists, but this situation did not last.

© Adapted from 'Northern Ireland c. 1960' by Barry Doherty, Heinemann Educational Publishers

Source B: A photograph showing British troops talking to nationalists in Northern Ireland in 1969



© Crown Copyright. - Imperial War Museum Cat. no. TR 32959, Central Office of Information Official Photographer

Imagem n.º 170 - Fonte ‘A’ e ‘B’ do GCSE de História, FT, 2015.

Fonte: GCSE de História, *Foundation Tier*, 2015, p. 38.

Na alínea B (i), foi solicitado aos alunos que usando a fonte ‘A’ dessem duas razões que levaram as tropas britânicas a serem enviadas para a Irlanda do Norte em agosto de 1969, (4 pontos), e a alínea seguinte (ii) impôs a análise das duas fontes, juntamente com o conhecimento adquirido, e pediu a descrição de como as atitudes dos Nacionalistas da Irlanda do Norte, em relação ao exército britânico, mudaram entre 1969 e 1971, (10 pontos). Posteriormente, a alínea C, (12 pontos), referiu-se ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985 e solicitou que os alunos explicassem de que forma os Nacionalistas e os Unionistas responderam a este tratado em 1985. É importante referir que também os exames anteriores analisaram esta questão, nomeadamente os exames FT de 2011 e 2013. Por último, a alínea D, (18 pontos), foram dados até 5 pontos extra para o uso correto da ortografia, pontuação e gramática. Assim, esta questão tratava Terence O’Neill e as suas ações e políticas, onde os alunos tinham de explicar como é que O’Neill tentou melhorar a vida da população Norte-Irlandesa, nos anos 60. A resposta devia incluir as tentativas para melhorar a economia, as tentativas para melhorar as relações com a República da Irlanda,

bem como as relações entre os Unionistas e os Nacionalistas da Irlanda do Norte. Esta questão apresentava-se um pouco diferente de todas as outras já aqui analisadas, uma vez que exigiu a abordagem de vários subtemas e a sua relação. Relativamente aos objetivos e metas definidos para estas questões, no primeiro objetivo, para a alínea A, (*Target AO1*), esperava-se que os alunos fossem capazes de recordar o conhecimento aprendido, e em seguida, na alínea B (i) os alunos tinham de compreender as fontes materiais como parte de um inquérito histórico (*Target AO3*). Na alínea B, (ii) (*Target AO1 e AO3*), esperava-se a recordação, a seleção e comunicação do conhecimento de forma a demonstrar compreensão do passado; e ainda compreender as fontes materiais como parte de um inquérito histórico. Já na alínea C, (*Target AO1 e AO2*), esperava-se que os estudantes fossem capazes de recordar o conhecimento aprendido; demonstrar a compreensão do passado através da explicação e análise de características chave e do período em estudo. Finalmente, na última alínea, (*Target AO1 e AO2*), podia-se ler: recordação do conhecimento; demonstrar a compreensão do passado através da explicação e análise de características e conceitos chave, do período em estudo.

Relativamente ao exame *Higher Tier* de 2015, os alunos tinham três documentos que deviam analisar para depois incorporar a informação apreendida nas questões colocadas. O documento ‘A’ é uma fotografia de um grupo de pessoas a protestar contra o *Anglo-Irish Agreement* no *Belfast City Hall*, (Câmara Municipal de Belfast), a 23 de novembro de 1985. Já o documento ‘B’ é um texto onde um residente de Derry explica o porquê de se ter juntado ao grupo NICRA. Ambos os documentos foram removidos devido aos direitos de autor, de forma que não é possível analisar o seu conteúdo. Contudo, o documento ‘C’ encontra-se ainda presente no *Past Paper* de 2015, e diz respeito à atitude dos Nacionalistas da Irlanda do Norte em relação às tropas britânicas entre 1969-1971.

Source C: A modern historian writing about the attitudes of nationalists in Northern Ireland to the British troops, 1969–1971

For many nationalists the key turning point in their relations with the British army was the Falls Road curfew of July 1970. This destroyed the army's previously good relationship with the nationalist community and convinced them that the army was being used against them by the unionist government. This was confirmed by the army's role in carrying out internment in August 1971.

© History for CCEA GCSE Second Edition by Finbar Madden. Published by Hodder Education in 2009.
ISBN: 9780340984109. Reproduced by permission of Hodder Education.

Imagem n.º 171 - Fonte ‘C’ do GCSE de História, HT, 2015.

Fonte: GCSE de História, *Higher Tier*, 2015, p. 13.

Assim, com base nestas fontes, os estudantes tinham de descrever, na alínea A (i) como é que os Unionistas reagiram à assinatura do *Anglo-Irish Agreement* em 1985. Para responder a esta questão, os alunos tinham de usar o documento ‘A’ e o seu próprio conhecimento sobre esta questão, (6 pontos). Na alínea seguinte (ii), usando a fonte ‘B’ e o seu conhecimento, foi pedido aos estudantes que explicassem o porquê do grupo NICRA ter surgido na Irlanda do Norte no final dos anos 60 (9 pontos). Na alínea (iii), a fonte ‘C’ afirma o seguinte: O recolher obrigatório na rua *Fall Roads*, foi o ponto de viragem nas relações entre Nacionalistas e o exército britânico. Assim, com base nesta afirmação e usando o seu próprio conhecimento, os alunos tinham de explicar, na sua opinião, em que medida o recolher obrigatório na rua *Fall Roads* de julho de 1970 foi o fator mais importante na mudança das relações entre os Nacionalistas e o exército britânico entre agosto de 1969 e agosto de 1971, (12 pontos). Já alínea B, foi questionado de que forma os habitantes da Irlanda do Norte responderam ao *Bloody Sunday* de 1972, (6 pontos), e por último, na alínea C, (17 pontos), os estudantes tinham de comentar e explicar (concordando ou discordando) a seguinte afirmação: “O’Neill’s policies and actions improved life in Northern Ireland in the 1960s”. De referir que 5 pontos adicionais estavam disponíveis para ortografia, pontuação e gramática. Os objetivos e metas a atingir neste exame foram as seguintes: Na alínea A, (i) (*Target AO1 e AO3*), esperava-se que os alunos fossem capazes de recordar, selecionar e comunicar o conhecimento aprendido ao mesmo tempo que apresentavam compreensão do passado e compreendiam fontes como parte da investigação histórica. Na alínea (ii), (*Target AO1 e AO2*), pretendeu-se que os estudantes recordassem o conhecimento e demonstrassem a compreensão do passado através da explicação do que é significativo e compreendessem as fontes como parte da investigação histórica. Já na alínea A, (iii) (*Target AO1, AO2 e AO3*), foi solicitado aos alunos que fossem capazes de recordar o conhecimento, demonstrassem compreensão do passado através da explicação, análise e avaliação de como os eventos históricos foram interpretados e representados de formas diferentes. Na alínea B, (*Target AO1 e AO2*), foi esperado que os alunos recordassem o conhecimento e demonstrassem compreensão do passado através da explicação e análise das consequências. Finalmente, na alínea C, (*Target AO1 e AO2*), esperava-se que os alunos recordassem o conhecimento e demonstrassem compreensão do passado através da explicação e análise de eventos e características chave do período estudado.

6.6. GCSE de História, 2016

Em 2016 foi realizado mais um exame de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], no dia 6 de junho de 2016, na parte da manhã com a duração de duas horas.

Esta análise começa, novamente, pelo exame *Foundation Tier*, seguindo-se posteriormente o *Higher Tier*. Assim, na questão 11, alínea A, foram dadas um conjunto de questões relativas às relações entre o império britânico, a Irlanda do Norte e a República da Irlanda entre 1965 e 1985. A estas questões eram esperadas respostas diretas, à semelhança do exame FT do ano anterior. Por exemplo, (i) o ano em que a batalha do *Bogside* aconteceu, (4 pontos no total). Foi ainda pedido aos estudantes na alínea seguinte, (v), que fornecessem uma ação levada a cabo por Terence O'Neill para melhorar a economia da Irlanda do Norte, nos anos 60, (1 ponto) e, (vi) que dessem uma razão por detrás da formação do *Provisional IRA* a ser formado, (1 ponto). A alínea B tratava as greves de fome de 1980-1981 e pedia aos alunos que analisassem a fonte 'A' e a fonte 'B' de forma a responder às questões colocadas, isto é (i) com base no documento 'A' os estudantes tinham de dar duas razões que levaram os prisioneiros republicanos a entrar em greve de fome em 1980 e 1981, (4 pontos). Na alínea (ii) usando a fonte 'A' e 'B', bem como o seu próprio conhecimento, os estudantes deviam descrever com é que os Nacionalistas e o Governo britânico reagiram às greves de fome Nacionalistas, (10 pontos)⁴⁴⁷. Já a alínea C trata o *Power-Sharing* na Irlanda do Norte entre 1973 e 1974 e questionava os estudantes de que forma os Unionistas reagiram ao *Power-Sharing*, na Irlanda do Norte entre 1973 e 1974, (12 pontos). Finalmente, na última alínea, (18 pontos), foi tratada o movimento pelos direitos civis da população da Irlanda do Norte, nos anos 60 e os estudantes tiveram de explicar como é que este movimento tentou alcançar os direitos civis da população da Irlanda do Norte, nos anos 60. Relativamente aos objetivos e metas, estas mantiveram-se iguais aos objetivos já aqui apresentados para o exame FT de 2015. No exame *Higher Tier* de 2016, foi pedido aos alunos que, na alínea 11 A (i), descrevessem como é que a violência aumentou na Irlanda do Norte, no verão de 1969, com base na fonte 'A' disponibilizada e no próprio conhecimento dos alunos (6 pontos)⁴⁴⁸. Na alínea

⁴⁴⁷ Uma vez que não foi possível consultar o exame de 2016, apenas o esquema de correções, não é possível identificar a fonte 'A' e a fonte 'B' aqui mencionadas.

⁴⁴⁸ À semelhança do exame *Foundation Tier* de 2016, não foi possível consultar o exame HT do mesmo ano, apenas o esquema de correções, pelo que não é possível identificar a fonte 'A' e a fonte 'B' aqui mencionadas.

(ii), os estudantes deviam analisar o documento ‘B’ e explicar, também usando os seus conhecimentos, como é que algumas pessoas da Irlanda do Norte se opuseram às políticas de O’Neill, nos anos 60, (9 pontos). Em seguida, (iii), usando a afirmação disponibilizada na fonte ‘C’, que refere: As greves de fome de 1980 e 1981 foram um sucesso para os Nacionalistas, mas um fracasso para o Governo britânico, os estudantes tiveram de explicar se concordavam ou discordavam com esta afirmação, justificando a sua opinião, (12 pontos). Na alínea B, foi questionado de que forma o Governo da Irlanda do Norte e os Unionistas responderam ao movimento pelos direitos civis que decorreu entre agosto de 1969 e janeiro de 1970, (6 pontos). Finalmente, na alínea C, (17 pontos), foi fornecida a seguinte citação “The people of Northern Ireland did not want *Power-Sharing* to work in 1973 and 1974⁴⁴⁹” e foi requerido que os estudantes explicassem se concordavam ou discordavam com esta afirmação. Por último, em relação aos objetivos e metas a serem atingidas pelos alunos, estas foram as mesmas já referidas para o exame *Higher Tier* de 2015.

6.7. GCSE de História, 2017

Em 2017 o exame GCSE de História, Unidade 1, *Foundation Tier* [GHY11] e *Higher Tier* [GHY12], realizou-se no dia 5 de junho de 2017, na parte da manhã com a duração de duas horas.

No exame *Foundation Tier*, os estudantes tiveram de responder a todas as questões da alínea 11 A. Nesta alínea foi pedido aos alunos que fornecessem respostas diretas às seguintes perguntas: grupo paramilitar *loyalist* formado em 1971, casas revistadas em Belfast, em 1979, na tentativa de apreender armas de fogo e o lugar onde os políticos se reuniram de forma a criarem um Governo partilhado. Para além disso, nesta alínea os alunos tinham ainda de dar uma ação levada a cabo pelos Unionistas de forma a se oporem às políticas de O’Neill, na Irlanda do Norte, nos anos 60 (v) e também uma consequência da greve dos *Ulster Workers’ Council* em 1974, (vi) (6 pontos). Na alínea B, os estudantes tinham à sua disposição duas fontes relativas ao surgimento de organizações paramilitares. Na fonte ‘A’ foi fornecido o seguinte extrato de uma declaração dada pelo *New Provisional IRA* em janeiro de 1970:

⁴⁴⁹ GCSE de História, *Mark Scheme, Higher Tier*, 2016, p. 40.

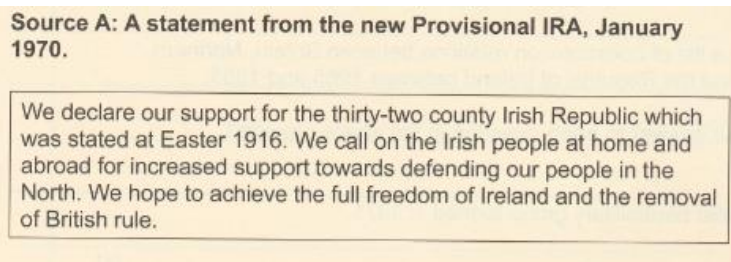


Imagem n.º 172 - Fonte 'A' do GCSE de História, FT, 2017.

Fonte: GCSE de História, *Foundation Tier*, 2017, p. 38.

Já a fonte 'B' apresentava-se como um extrato da visão de um historiador contemporâneo relativamente ao surgimento do *Provisional IRA* no início dos anos 70:

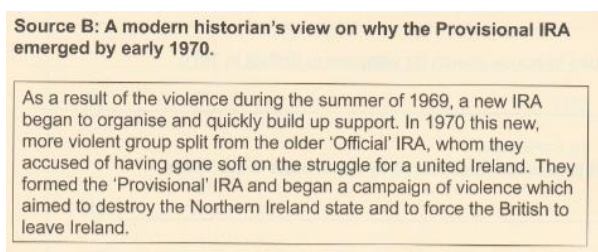


Imagem n.º 173 - Fonte 'B' do GCSE de História, FT, 2017.

Fonte: GCSE de História, *Foundation Tier*, 2017, p. 38.

Após a análise da fonte 'A', os estudantes deviam fornecer dois objetivos do *Provisional IRA*, (4 pontos) e, em seguida, depois de estudarem as duas fontes fornecidas, foi pedida uma resposta de desenvolvimento, com base nas duas fontes e no seu próprio conhecimento, ou seja, os estudantes tinham de explicar o porquê do *Provisional IRA* ter surgido na Irlanda do Norte, no início dos anos 70, (10 pontos). Na alínea seguinte, foi tratada a política de T. O'Neill nos anos 60. Aqui foi pedido aos alunos que explicassem como é que o Primeiro-Ministro O'Neill tentou melhorar as relações da Irlanda do Norte com os Nacionalistas, bem como com a República da Irlanda, nos anos 60, (12 pontos). Por último, na alínea D, os estudantes tinham de explicar como é que a população da Irlanda do Norte respondeu ao aumento da violência entre agosto de 1971 e julho de 1972. Assim, seguiram-se três alíneas que tinham como função orientar a resposta dos alunos, isto é, estas três questões foram fundamentais e tinham de ser referidas nas respostas dos estudantes: resposta ao *Internment* em 1971, resposta ao *Bloody Sunday* em 1972 e resposta ao *Direct Rule*, também em 1972, (18 pontos). Relativamente aos objetivos e metas a

serem atingidas pelos alunos, verifica-se que estas foram as mesmas já referidas para o exame *Foundation Tier* de 2015 e de 2016.

No exame *Higher Tier* de 2017, os estudantes tiveram de analisar duas fontes. A fonte ‘A’ apresentava uma fotografia de Nacionalistas a marcharem de forma a demonstrarem o seu apoio aos presos em greve de fome em 1981:



Imagem n.º 174- Fonte ‘A’ do GCSE de História, HT, 2017.

Fonte: GCSE de História, *Higher Tier*, 2017, p. 12.

Já a fonte ‘B’ deste exame foi exatamente a mesma do exame FT de 2017 e já aqui mencionada: a visão de um historiador contemporâneo relativa ao surgimento do *Provisional IRA*, no início dos anos 70:

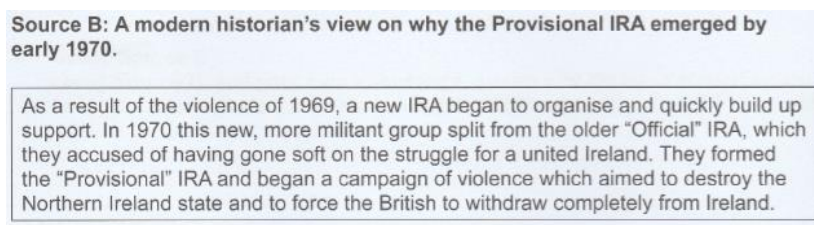


Imagem n.º 175 - Fonte ‘B’ do GCSE de História, HT, 2017.

Fonte: GCSE de História, *Higher Tier*, 2017, p. 12.

Com base na fonte ‘A’ e no seu próprio conhecimento, os alunos deviam descrever como é que os Nacionalistas reagiram às greves de fome de 1981, (6 pontos), e posteriormente, também com base na fonte ‘B’ e no seu conhecimento, os estudantes deviam explicar como é que o *Provisional IRA* surgiu na Irlanda do Norte, no início dos anos 70 (9 pontos). Em seguida, foi apresentado uma terceira fonte, ‘C’, onde se podia ler um extrato de um sermão dado pelo Reverendo Ian Paisley em janeiro de 1969:

Source C: An extract from a sermon given by the Reverend Ian Paisley in January 1969.

The civil rights people do not believe in civil rights at all, they are just a bunch of republican rebels. That is what they are. Let us be very clear about this, they have no respect for law and order and they have no loyalty to the country. They mean to destroy this country. We will save it from destruction.

Imagem n.º 176 - Fonte 'C' do GCSE de História, HT, 2017.

Fonte: GCSE de História, *Higher Tier*, 2017, p. 13.

Esta fonte sugere que o movimento pelos direitos civis da população da Irlanda do Norte (NICRA) aumentou a tensão neste território, nos anos 60. Assim, foi perguntado aos estudantes de que forma concordam que o movimento NICRA não acreditava nos direitos civis nem respeitava a lei e a ordem. Na sua resposta, os alunos deviam usar a fonte C, bem como o seu conhecimento, (12 pontos). Já na alínea B, (6 pontos), é questionado de que forma O'Neill lidou com os problemas económicos da Irlanda do Norte, nos anos 60 e, finalmente, na alínea C, (17 pontos, onde 5 pontos adicionais estão disponíveis para a ortografia, pontuação e gramática), foi pedido a explicação do quão eficazes os governos da Irlanda do Norte e do Reino Unido foram na resposta ao aumento da violência, na Irlanda do Norte, entre agosto de 1969 e agosto de 1971. De referir ainda, que os objetivos e metas a serem atingidas pelos alunos, foram as mesmas já referidas para o exame *Higher Tier* de 2015 e também em 2016.

6.8. GCSE de História, 2018

Em 2018, o exame GCSE de História, Unidade 1, [GHR11], realizou-se no dia 4 de junho de 2018, também na parte da manhã com a duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Com a introdução das especificações de 2017, os alunos passaram a realizar um único exame, deixando de haver a divisão em *Foundation* e *Higher Tier*, como já foi dito⁴⁵⁰.

Neste exame, os estudantes tinham de analisar a fonte 'A', intitulada: um discurso dado pelo grupo *Combined Loyalist Military Command*, a 13 de outubro de 1994. A primeira

⁴⁵⁰ Convém aqui lembrar que os estudantes continuam a responder a apenas dois grupos de questões. No caso da *Escola A* e *Escola B*, os estudantes respondem às questões relativas à Alemanha entre 1933 e 1945 e às questões relativas à Irlanda do Norte e seus vizinhos entre 1965 e 1998.

questão apresentada neste grupo, valia 2 pontos e os estudantes tinham de dar uma razão que explicasse o porquê do grupo paramilitar *loyalist* ter cessado fogo em 1994. Para tal, os estudantes tinham de usar a fonte disponibilizada e também o seu próprio conhecimento. Segue-se a fonte ‘A’, presente na primeira questão:

Source A: A statement from the Combined Loyalist Military Command (CLMC), 13 October 1994

After much talking we have received a promise from the British government that Northern Ireland will remain part of the United Kingdom. In the belief that the wishes of the majority of people in Northern Ireland will be respected, the CLMC will begin a ceasefire from midnight on Thursday, 13 October 1994.

© CCEA GCSE History Third Edition by Finbar Madden and John D. Clare. (ISBN: 978-1471889721)
Published by Hodder Education, 2017

Imagem n.º 177 - Fonte ‘A’ do GCSE de História, 2018.

Fonte: GCSE de História, 2018, p. 27.

Na questão seguinte, os alunos voltaram a analisar mais uma fonte, neste caso a fonte ‘B’, intitulada: o discurso de cessar fogo dado pelo grupo *Provisional IRA*, no dia 31 de agosto de 1994. Mais uma vez, os estudantes tinham de usar a fonte disponibilizada e o seu próprio conhecimento para dar duas razões que explicassem porque é que o grupo PIRA anunciou um cessar fogo também em 1994. De salientar que esta questão valia 4 pontos.

Source B: A ceasefire statement by the Provisional Irish Republican Army (PIRA), 31 August 1994

We see the chance of progress at this time. In order to support the democratic process and show our commitment to it, the leadership of the PIRA have decided that from midnight, 31 August, all our military operations will stop.

We believe that an opportunity to create a fair and lasting settlement has been created.

Irish Republican Army (IRA) Ceasefire Statement, 31 August 1994. © CAIN

Imagem n.º 178 – Fonte ‘B’ do GCSE de História, 2018.

Fonte: GCSE de História, 2018, p. 28.

Posteriormente, na terceira questão, valendo um total de 5 pontos, os estudantes tinham de analisar a fonte ‘C’, ou seja, o *cartoon* disponibilizado, que se intitulava: Banda desenhada publicada num jornal britânico, *Daily Express*, em 1970.

Source C: A cartoon published in a British newspaper, *The Daily Express*, 1970



Imagem n.º 179 – Fonte ‘C’ do GCSE de História, 2018.

Fonte: GCSE de História, 2018, p. 30.

Nesta questão foi pedido aos estudantes que explicassem o quão útil esta fonte pode ser para um historiador que esteja a estudar as várias reações às tropas britânicas, na Irlanda do Norte em 1970. Na quarta questão, valendo 6 pontos, e ainda com base na fonte ‘C’, os alunos explicaram o quão confiável esta fonte pode ser para um historiador que esteja a estudar as várias reações às tropas britânicas, na Irlanda do Norte em 1970. De salientar que os estudantes tinham de usar a fonte ‘C’ e o seu próprio conhecimento para responderem as estas duas questões.

Na questão seguinte, os estudantes tinham de dar respostas curtas a quatro alíneas. Assim, na alínea (A), os alunos tinham de dar o nome do Primeiro-Ministro britânico entre 1979-1999, (1 ponto); na alínea (B), também a valer 1 ponto, foi pedida uma razão pela qual o Governo britânico introduziu a *Direct Rule*, na Irlanda do Norte em 1972; na alínea (C), foi pedido um termo do *Good Friday Agreement* de 1998, (1 ponto), e finalmente, na alínea (D), valendo 2 pontos, os estudantes tinham de descrever uma ação levada a cabo pelo grupo Unionista em resposta ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985.

A sexta e última questão deste exame valia 19 pontos e apresentava-se como uma resposta de desenvolvimento. De salientar que, a qualidade de comunicação nesta questão foi também avaliada, para além do conteúdo histórico. Nesta questão, os estudantes apenas tinham de selecionar dois tópicos a que deviam dar resposta. As opções disponibilizadas foram as seguintes: (A) Explica as políticas e as ações do Primeiro-Ministro Terence O’Neill, nos anos 60; (B) Explica as razões para o surgimento do movimento pelos direitos civis, nos anos 60; (C) Explica as razões para a introdução do *Internment* em agosto de 1971.

Relativamente aos objetivos e metas a serem atingidas pelos alunos, estas foram as seguintes: demonstrar conhecimento e compreensão das principais características do período estudado; explicar e analisar eventos históricos e períodos estudados usando conceitos históricos de segunda ordem, incluindo continuidade, mudança, causa, consequência, significância, semelhança e diferença; analisar, avaliar e utilizar fontes, (contemporâneas ao período), para fazer julgamentos fundamentados, no contexto de eventos históricos estudados; e, por último, analisar, avaliar e fazer julgamentos substanciais sobre interpretações, (incluindo como e porque que é que as interpretações podem diferir), no contexto dos eventos históricos estudados.

De salientar, que esta nova estrutura se apresenta bastante semelhante à estrutura dos exames realizados após a implementação das especificações de 2013.

6.9. GCSE de História, 2019

Finalmente, em 2019, o exame GCSE de História, Unidade 1, [GHR11], realizou-se no dia 28 de maio de 2019, também na parte da manhã com a duração de uma hora e quarenta e cinco minutos.

Na questão número 7, os alunos tinham de estudar a fonte ‘A’, intitulada: um extrato de um panfleto produzido pelo *Social Democratic and Labour Party*, em dezembro de 1985. Desta forma, com base nesta fonte e usando o seu próprio conhecimento, os alunos tinham de fornecer uma razão que explicasse o porquê de alguns Nacionalistas terem apoiado o *Anglo-Irish Agreement* de 1985. Esta questão valia 2 pontos.

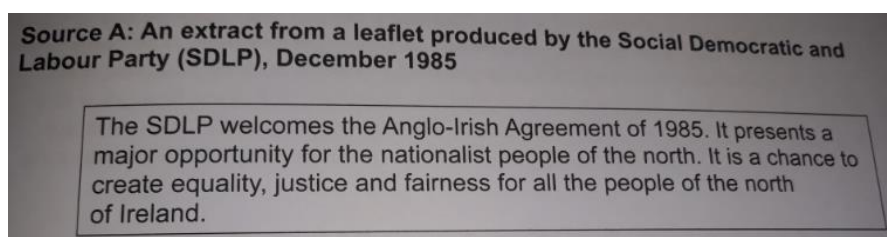


Imagem n.º 180 – Fonte ‘A’ do GCSE de História, 2019.

Fonte: GCSE de História, 2019, p. 27.

Em seguida, na questão 8, com base na fonte ‘B’: um extrato do discurso dado pelo Reverendo Ian Paisley, em resposta à implementação do *Anglo-Irish Agreement* em 1985, e

no seu próprio conhecimento, os alunos forneceram duas razões que explicassem o porquê de alguns Unionistas se oporem ao *Anglo-Irish Agreement* de 1985, sendo o valor total desta resposta: 4 pontos.

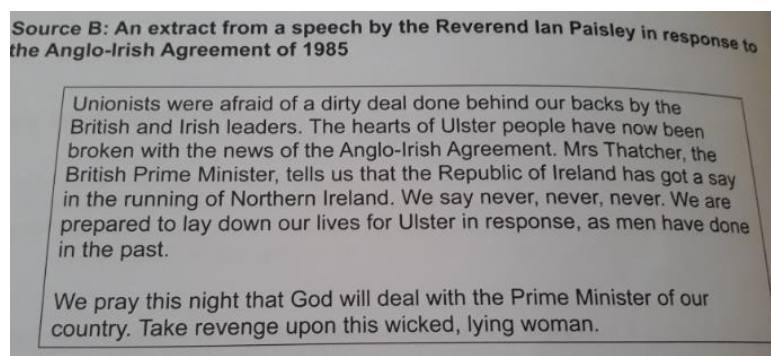


Imagem n.º 181 – Fonte ‘B’ do GCSE de História, 2019.

Fonte: GCSE de História, 2019, p. 28.

Posteriormente, foi apresentada uma terceira fonte, neste exame. A fonte ‘C’ intitulada: um discurso público feito por Jack Lynch, chefe do Governo da República da Irlanda, a 28 de abril de 1969, relativamente à resignação do Primeiro-Ministro britânico, Terence O’Neill. À semelhança do exame do ano anterior, foi pedido aos estudantes que explicassem o quão útil esta fonte é para um historiador a estudar as reações às políticas e ações do Primeiro-Ministro Terence O’Neill nos anos 60. Aqui os estudantes tinham de usar a fonte ‘C’ e o seu próprio conhecimento para responder à pergunta colocada, que valia, 5 pontos.

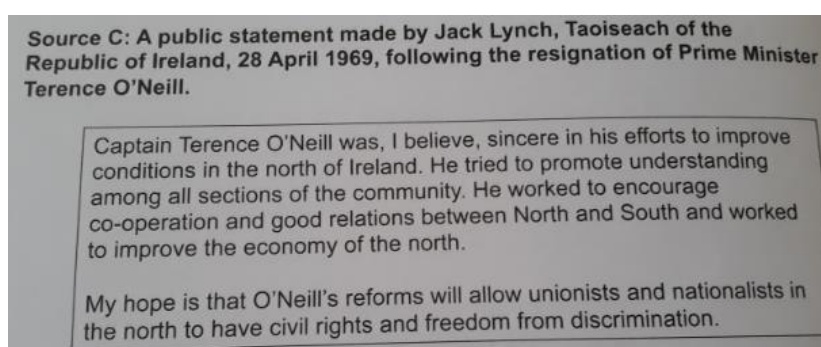


Imagem n.º 182 – Fonte ‘C’ do GCSE de História, 2019.

Fonte: GCSE de História, 2019, p. 230.

Ainda com base nesta fonte, na questão número 10, os alunos explicaram o quão confiável esta fonte é, para um historiador a estudar as reações às políticas e ações do Primeiro-Ministro Terence O’Neill nos anos 60. Aqui os estudantes tinham de usar, novamente, a

fonte ‘C’ e o seu próprio conhecimento para responder à pergunta colocada, que valia, 6 pontos.

A questão seguinte, exigiu respostas rápidas a quatro questões, ou seja: (A) indica o nome da Vila onde o IRA tentou assassinar a Primeira-Ministra Margaret Thatcher (1 ponto); (B) dá uma razão que explique o porquê do grupo NICRA ter surgido na Irlanda do Norte nos anos 60, (1 ponto); (C) dá um termo da *Downing Street Declaration*, em 1993, (1 ponto), e, finalmente, (D) descreve uma resposta ao *Good Friday Agreement*, 1998, (2 pontos).

Finalmente, na questão número 12, os alunos tinham de dar resposta a duas perguntas de desenvolvimento, cujo valor total era de 18 valores. Assim, os estudantes tiveram de escolher dois, de três tópicos que deviam explicar, ou seja: (A) o reaparecimento dos grupos paramilitares em 1972; (B) as diferentes respostas à introdução do executivo *Power-Sharing* de 1973-1974, na Irlanda do Norte e, finalmente, (C) as razões para o início das greves de fome de 1980-1981. De salientar que, a qualidade da comunicação nesta questão foi também avaliada, para além do conteúdo histórico⁴⁵¹.

⁴⁵¹ Não foi possível ter acesso aos objetivos e metas a serem atingidas pelos alunos no exame de 2019, mas acredita-se que estes objetivos e metas foram as mesmas que no ano anterior, uma vez que tanto o exame de 2018 como o de 2019, seguem as especificações de 2017.

Síntese do Capítulo

Após esta análise detalhada das questões colocadas nos últimos GCSE de História, na Irlanda do Norte, isto é, entre 2011 e 2019, é possível verificar claramente que existem tópicos muito importantes para a História Nacional e que por isso, se encontram presentes em quase todos os exames, como é possível verificar na tabela seguinte:

TEMAS	ANO								
GCSE de História CCEA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Aumento da violência no verão de 1969	HT	HT	FT HT	FT HT	FT	HT	FT HT		
<i>Internment</i> 1971-1972	HT	HT	HT	FT HT				EXAME APÓS 2017	
<i>Anglo Irish Agreement</i> , 1985	FT HT	HT	FT HT	FT HT	FT HT			EXAME APÓS 2017	EXAME APÓS 2017
<i>Power-Sharing</i> 1973-1974	HT	HT	FT	HT		FT HT			EXAME APÓS 2017
<i>Hunger Strikes</i> 1980-1981	FT HT	HT	FT HT	FT HT	FT	FT HT	HT		EXAME APÓS 2017
Tentativas de Terence O'Neill para melhorar as relações com os Nacionalistas da IN ou com a República da Irlanda, nos anos 60	FT HT	FT	FT HT	FT HT	FT		FT	EXAME APÓS 2017	EXAME APÓS 2017
Emergência do <i>Provisional IRA</i> , 1970	HT	FT	FT	FT HT		FT	FT HT		
<i>Bloody Sunday</i> , 1972		FT	FT HT	HT					
<i>Direct Rule</i> , 1972	HT	HT	FT HT	FT HT				EXAME APÓS 2017	
NICRA e/ou <i>People's Democracy</i>	FT HT	HT	HT	FT HT	HT	FT HT	HT	EXAME APÓS 2017	EXAME APÓS 2017
Greve dos <i>Ulster Workers</i> , 1974	FT		HT				FT		

Tentativas de Terence O'Neill para melhorar a economia, nos anos 60	FT HT	FT HT	HT	FT HT	FT	FT	HT	EXAME APÓS 2017 ⁴⁵²	EXAME APÓS 2017 ⁴⁵³
Exército britânico na Irlanda do Norte, no final dos anos 60				HT	FT			EXAME APÓS 2017	
<i>Sunningdale Agreement</i> , 1973	HT			HT					
Cessar fogo dos grupos <i>Loyalist</i> e PIRA em 1994								EXAME APÓS 2017	
<i>Good Friday Agreement</i>								EXAME APÓS 2017	EXAME APÓS 2017
Ressurgimento dos grupos paramilitares em 1972									EXAME APÓS 2017
<i>Downing Street Declaration</i> , 1993									EXAME APÓS 2017
Tentativa de assassinado da Primeira-Ministra <i>Margaret Thatcher</i>									EXAME APÓS 2017
LEGENDA ⁴⁵⁴	FT <i>Foundation Tier</i>	HT <i>Higher Tier</i>	Tema não abordado	EXAME APÓS 2017 ⁴⁵⁵					

Tabela n.º 9: Temas abordados pelos exames GCSE de História CCEA, entre 2011-2019.

Fonte: Autora com base na informação disponibilizada no GCSE de História, 2011-2019.

Assim, verifica-se que os temas acima indicados, na tabela n.º 7, são mencionados ao longo dos seguintes anos:

⁴⁵² De salientar que a pergunta referente às políticas e ações de Terence O'Neill, no exame de 2018, não especifica se estas dizem respeito às políticas internas e externas ou à sua política económica. Considera-se, portanto, que os estudantes podiam mencionar as tentativas de T. O'Neill para melhorar as relações com a República da Irlanda, com os cidadãos católicos e ainda, as suas políticas para melhorar a economia da Irlanda do Norte.

⁴⁵³ *Idem*.

⁴⁵⁴ De salientar que esta análise não inclui os tópicos abordados na primeira questão dos exames FT, nomeadamente a correspondência do conceito com a sua correta definição (13 A, 14 A, 15 A), FT 2011-2014, ou as respostas diretas da alínea 11 A (i-iv), FT 2015-2017. Os temas aqui apresentados foram mencionados pelo menos duas vezes ao longo do período em análise, (à exceção das questões presentes nos exames de 2018 e 2019).

⁴⁵⁵ De acordo com as novas especificações de 2017.

O tema relativo ao aumento da violência, na Irlanda do Norte, no verão de 1969 encontra-se presente nos exames *Foundation Tier* de 2013, 2014, 2015 e 2017 e também nos *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017.

Já a questão do *Internment* é abordada nos *Foundation Tier* de 2014, nos *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014 e também no exame de 2018.

Relativamente ao *Anglo-Irish Agreement* este encontra-se nos exames *Foundation Tier* de 2011, 2013, 2014 e 2015, no *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, para além de estar presente também nos exames de 2018 e de 2019.

Por sua vez, o *Power-Sharing* de 1973-1974 é mencionado nos *Foundation Tier* de 2013 e 2016, nos exames *Higher Tier* de 2011, 2012, 2014 e 2016 e ainda, no exame de 2019.

O tema relativo às greves de fome ou *Hunger Strikes* de 1980 e 1981 encontra-se presente nos exames *Foundation Tier* de 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016, nos *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017 e também, no exame de 2019.

Já as tentativas de O'Neill para melhorar as relações com a República da Irlanda e/ou com os Nacionalistas da Irlanda do Norte é abordada no *Foundation Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2017, no *Higher Tier* de 2011, 2013 e 2014, bem como nos exames de 2018 e de 2019.

Seguidamente, a formação ou emergência do *Provisional IRA* surge nos exames *Foundation Tier* de 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017 e no *Higher Tier* de 2011, 2014 e 2017.

No que diz respeito ao *Bloody Sunday*, é possível encontrar este acontecimento nos exames *Foundation Tier* de 2012 e 2013 e no *Higher Tier* de 2013 e 2014.

A *Direct Rule* surge nos exames *Foundation Tier* de 2013 e 2014, nos exames *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014 e ainda, no exame de 2018.

Já o grupo criado para lutar pelos direitos dos cidadãos, NICRA, surge nos exames *Foundation Tier* de 2011, 2014 e 2016, nos exames *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, bem como no exame de 2018 e 2019.

Relativamente à greve levada a cabo pelos *Ulster Workers*, apenas é feita referência a este episódio nos exames *Foundation Tier* de 2011 e 2017 e no exame *Higher Tier* de 2013.

As tentativas de T. O'Neill para melhorar a economia da Irlanda do Norte, apresenta-se um tema bastante popular nos exames GCSE, uma vez que se encontra presente nos *Foundation Tier* de 2011, 2012, 2014, 2015 e 2016, nos *Higher Tier* de 2011, 2012, 2013, 2014, 2017 e em 2018 e 2019.

No que diz respeito às tropas britânicas, na Irlanda do Norte, este é um tópico presente nos exames *Foundation Tier* de 2015, no exame *Higher Tier* de 2014, e ainda, no exame de 2018.

Finalmente, o *Sunningdale Agreement*, encontra-se apenas presente nos exames *Higher Tier* de 2011 e 2014.

De salientar que estes são os temas que foram repetidos pelo menos duas vezes ao longo dos exames GCSE CCEA de História entre 2011 e 2018.

Para além destes temas, verificou-se que, com a introdução das novas especificações em 2017, surgiram, no exame de 2018, dois novos tópicos: O cessar fogo de 1994 e o *Good Friday Agreement*.

Já no exame de 2019 surgiram três novos tópicos: O ressurgimento dos grupos paramilitares em 1972; a tentativa de assassinato da Primeira-Ministra Margaret Thatcher e a *Downing Street Declaration* de 1993.

Estas introduções devem-se ao facto, de os estudantes analisarem um período mais alargado relativamente à História dos *The Troubles*. Até à entrada em vigor das novas especificações, em setembro de 2017, os alunos estudavam os acontecimentos entre 1965 e 1985, porém, com as novas especificações, os estudantes analisam os acontecimentos decorridos entre 1965 e 1998, ou seja, até à implementação do *Good Friday Agreement*.

Como é possível verificar, alguns dos tópicos apresentam-se bastante populares, uma vez que são mencionados todos os anos, ou no *Foundation Tier* ou nos exames *Higher Tier*, como é o caso do **aumento da violência, na Irlanda do Norte, no verão de 1969**, a questão do ***Internment 1971-1972***, o ***Anglo-Irish Agreement de 1985***, o ***Power-Sharing de 1973-1974***, as **greves de fome dos prisioneiros Nacionalistas**, no início dos anos 80, as **tentativas de melhorar as relações com os Nacionalistas** da Irlanda do Norte ou com a **República por parte do Primeiro-Ministro T. O'Neill** ou ainda as **tentativas deste Primeiro-Ministro para melhorar a economia** da Irlanda do Norte, o **surgimento do**

Provisional IRA em 1971 e os **grupos** pelos direitos dos cidadãos da Irlanda do Norte: **NICRA** e/ou ***People's Democracy***.

Estes são os temas mais abordados ao longo destes 9 anos, nos exames de História CCEA, realizados pelos alunos da *Escola A* e da *Escola B*, na disciplina de História. Como é possível verificar, estes temas são da máxima importância para a História dos *The Troubles*, uma vez que os alunos tratam os acontecimentos dos anos 60 que tanto contribuíram para o desenrolar dos conflitos entre Nacionalistas e Unionistas, na Irlanda do Norte.

No que diz respeito às metas e objetivos definidos para cada uma das questões aqui apresentadas, verifica-se que antes das novas especificações de 2013⁴⁵⁶, as metas baseavam-se muito na competência relacionada com a memória, ou seja, a habilidade de recordar, ou memorizar, o conhecimento adquirido. Para além disso, era igualmente esperado que os estudantes conseguissem selecionar e comunicar o conhecimento e a compreensão histórica. Paralelamente, era previsto que os alunos demonstrassem compreensão do passado através de explicações e da análise de conceitos e características chave. Já nos exames *Higher Tier*, era igualmente esperado que os alunos fossem capazes de recordar o conhecimento, de selecionar conceitos ou características chave e ainda de organizar e implementar o conhecimento histórico adquirido.

Depois das novas especificações terem sido implementadas, (2013 e 2017), as metas e objetivos também sofreram uma ligeira alteração. Embora se continuasse a dar importância à habilidade de recordar o conhecimento e à seleção de informação, com estas novas especificações, os objetivos e a capacidade de compreender fontes, de analisar características chave e ainda demonstrar compreensão do passado através da explicação e análise de características de conceitos chave, passaram a ser competências a serem desenvolvidas no ensino e avaliação de História. Relativamente aos exames *Higher Tier*, era esperado que os estudantes fossem capazes de recordar, selecionar e comunicar o conhecimento, ao mesmo tempo que demonstravam compreensão do passado através da explicação do que é significativo, que compreendessem fontes, analisassem e avaliassem eventos históricos e demonstrassem compreensão dos conteúdos históricos. Ou seja, as novas especificações valorizavam não só a habilidade de recordar o conhecimento, mas ainda a competência de identificar o que é significativo ou não, a capacidade de analisar e avaliar

⁴⁵⁶ De lembrar que estas especificações começaram a ser aplicadas em setembro de 2014 e que os primeiros exames foram realizados no verão de 2015.

conteúdos e eventos históricos, bem como a faculdade de compreender as fontes históricas disponíveis.

Assim, verifica-se que houve uma alteração da forma como a avaliação em História é pensada. Isto porque, a História e o conhecimento Histórico são muito mais que conseguir decorar datas e acontecimentos. O conhecimento Histórico é a aptidão de compreender a História, de relacionar acontecimentos, prever, identificar e analisar consequências e ainda, reconhecer o impacto do passado no presente, na cultura e na identidade das populações.

Relativamente aos *A-Level* de História, estes exames não abordam o período *The Troubles*, como já aqui foi referido. Nestes exames apenas o tema *Partition of Ireland*, isto é, a divisão da Irlanda, nos anos 20 do século XX, é avaliado. Por este motivo, não se considera relevante analisar este exame, uma vez que não trata o conflito *The Troubles*, em nenhum dos temas disponíveis para avaliação.

Capítulo 7: *Let them think, let them talk* - Apresentação e análise dos dados recolhidos

7.1. As concepções de alunos e professores, na *Escola A* e na *Escola B*

Após a categorização⁴⁵⁷ das respostas⁴⁵⁸ dadas pelos alunos de ambas escolas⁴⁵⁹, é possível concluir que, apesar de os alunos estudarem o mesmo currículo de História, através de recursos didáticos muito semelhantes, as suas ideias são bastante distintas.

Numa primeira análise, o aspeto que mais sobressai da leitura das respostas dos alunos é o facto de grande parte dos estudantes demonstrar empatia pelas vítimas dos vários acontecimentos que assombraram a ilha Irlandesa, nos séculos passados, como a Grande Fome (*Famine*) ou os *The Troubles*. O conceito de Empatia Histórica diz respeito à capacidade de o sujeito “(...) se colocar no lugar do outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por longo período temporal.” (Andrade, Júnior, Araújo & Pereira, 2011, p. 261). Assim, os alunos, ao aprenderem tópicos que dizem respeito à sua própria realidade histórica, à história do seu território e dos seus antepassados, estão a criar laços com as vivências dos seus antepassados. O conhecimento histórico deve ter algum significado para os estudantes, de forma a que este conhecimento faça sentido, “mesmo que não seja diretamente aplicável” às suas experiências de vida, “que aprimore a capacidade de interpretar, pensar (se) e que desenvolva o senso crítico dos alunos”, como afirmam os mesmos autores (Andrade, Júnior, Araújo & Pereira, 2011, p. 260).

Neste sentido, as respostas dadas pelos alunos, no inquérito por questionário aplicado, são reveladoras da identidade, da realidade e do conhecimento histórico que possuem, sendo claro que as memórias transmitidas pelos seus familiares e amigos têm um papel muito importante na formação do seu conhecimento.

⁴⁵⁷ Ver anexo número 8.

⁴⁵⁸ O conteúdo das respostas dadas pelos estudantes foi transcrito, na sua totalidade, sem que tenha sido submetido a qualquer alteração; erros gramaticais e de ortografia poderão estar presentes nas transcrições apresentadas.

⁴⁵⁹ O questionário em análise foi aplicado a **76 estudantes, 37 alunos na *Escola A* e 39 alunos na *Escola B***: 14 estudantes do ano 11 A, (4 ausentes no dia em que o questionário foi aplicado); 23 estudantes do ano 12 A, (1 ausente no dia em que o questionário foi aplicado). 21 estudantes do ano 11 B, (1 ausente no dia em que o questionário foi aplicado); 18 estudantes do ano 12 B, (0 ausentes no dia em que o questionário foi aplicado).

As categorias criadas para esta análise de conteúdo surgiram após a leitura das respostas dadas pelos alunos inquiridos.

Assim, na primeira pergunta, esperava-se saber que conhecimentos os alunos tinham sobre os *The Troubles*, tendo surgido as seguintes categorias:

- Referência ao conflito entre católicos e protestantes;
- Referência a causas religiosas;
- Referência à morte de muitas pessoas;
- Referência à luta por uma Irlanda unida;
- Referência aos ataques bombistas;
- Referência às manifestações/protestos levados a cabo pelo grupo católico;
- Referência ao ambiente perigoso, difícil e desesperante vivido durante os *The Troubles*;
- Referência aos Acordos criados de forma a alcançar a Paz (geral);
- Referência ao *Good Friday Agreement*;
- Referência aos termos Nacionalista/Unionista;
- Referência aos grupos paramilitares;
- Referência à discriminação e à luta pela igualdade de direitos levada a cabo pela população católica;
- Referência à *Partition of Ireland*;
- Referência à presença do Exército Britânico na Irlanda do Norte (controle, *check points*...).

Para além disso, incluiu-se e analisou-se ainda a referência às seguintes expressões:

- Uso da palavra violência;
- Uso da palavra *fight*;
- Uso da palavra *war*;
- Uso do termo *sectarian*;
- Alusão ao ódio vivido durante o período *The Troubles*;

O uso destas expressões relacionadas com um ambiente de guerra permite ter uma visão clara do que os alunos sabem sobre os *The Troubles* e sobre as vivências da população, durante este período.

Na segunda questão, procurou-se saber onde é que os estudantes ouviram falar, pela primeira vez, sobre os *The Troubles*. Após a leitura das respostas dos estudantes, surgiram as seguintes categorias:

- Familiares;
- Escola (em geral);
- Escola Primária;
- Escola Secundária;
- Meios de comunicação social/museus;
- Aulas de História;
- Local de residência;
- Quando era novo (geral);

- Quando era novo, pelos meus pais;
- Não sabe;

Na terceira pergunta, pretendia-se saber se os alunos costumavam falar sobre os *The Troubles* com os seus familiares e/ou amigos, tendo-se construído as seguintes categorias:

- Sim, costumava, mas agora já não;
- Sim, com familiares;
- Sim;
- Sim, com amigos/colegas;
- Não;
- Raramente/ às vezes;
- Não, a religião não é importante para mim/para a minha família;
- Não, as pessoas só querem seguir em frente e não lembrar os *The Troubles*;
- Não, porque sou estrangeiro;
- Sim, devido às experiências vividas pelos familiares;
- Não, esta é a primeira vez que ouço falar;
- Não, não me interessa.
- Não, porque não me afeta;

A quarta questão interrogava os estudantes sobre se estudarem os *The Troubles*, nas aulas de História, os ajudava a perceber o seu passado e a sua história, tendo sido identificadas as seguintes categorias:

- Sim, é interessante;
- Sim, ajuda a perceber o que realmente aconteceu e a aprender mais sobre os dois lados;
- Sim, porque nos ajuda a perceber como era a vida no passado;
- Sim, para prevenir que volte a acontecer;
- Sim, porque nos ajuda a perceber as barreiras/ódio entre católicos e protestantes;
- Sim e não;
- Sim, porque ajuda a perceber as nossas raízes/cultura;
- Sim, porque os professores ensinam melhor.
- Sim;

Na pergunta seguinte, os estudantes foram questionados se as aulas de História são, na sua opinião, o melhor sítio para aprender sobre os *The Troubles*. Após a leitura das respostas dos alunos, foram criadas as seguintes categorias:

- Sim;
- Não, a pesquisa online é uma alternativa melhor;
- Não;
- Sim, os professores ensinam de forma a que os alunos percebam;
- Não, documentários, filmes, TV, museus são alternativas melhores;
- Sim, nas aulas de História aprendemos de forma justa e parcial;
- Não, as Viagens de estudo são uma alternativa melhor;
- Às vezes/talvez;

- Não os familiares explicam melhor, através da partilha de experiências pessoais;
- Sim, as aulas de História servem para aprender sobre o passado;
- Sim e não;
- Sim, e as aulas de Religião também.

Na sexta questão, foi perguntado aos estudantes se estes pretendiam saber mais sobre os *The Troubles*, sendo que as respostas dadas conduziram às seguintes categorias:

- Sim, é interessante;
- Não;
- Sim, para perceber como os familiares viveram;
- Sim, para saber mais sobre a História da Irlanda do Norte;
- Não, não é interessante;
- Não, já sei tudo;
- Sim, para prevenir que volte a acontecer;
- Sim.

Na sétima questão, pretendeu-se saber em qual nível de ensino é que os alunos pretendiam começar a aprender sobre os *The Troubles*, tendo surgido as seguintes categorias:

- Year 8;
- Year 9;
- Year 10;
- Year 10 – Porque algumas pessoas não estudam História para o GCSE;
- Year 10 – Para ter mais bases sobre o tema, antes de começar o GCSE;
- Year 10 – Mais maturidade para lidar com o tema;
- Year 11 (Geral);
- Year 11 – Mais maturidade para lidar com o tema;
- Year 12 (Geral);
- Qualquer altura é importante;
- Prefiro não aprender sobre os *The Troubles*;
- Já aprendi e não quero voltar a falar sobre este tópico.

Na penúltima questão, os alunos foram levados a pensar qual é que era o período mais importante para a História Norte-Irlandesa: se *The Famine*, *The Easter Rising*, *The Partition of Ireland* ou *The Troubles*:

- *The Famine*;
- *The Easter Rising*;
- *The Partition of Ireland*;
- *The Troubles*;
- Todos;
- Não sabe;
- É interessante de aprender;
- Morreram mais pessoas;
- Mudou a forma como vemos as outras religiões;
- Mudou a relação entre católicos e protestantes;
- É um episódio recente na História;
- Foi um período muito perigoso/violento;

- | | | |
|--|--|--|
| • Muitas pessoas morreram; | • Porque durou muito tempo; | • Porque teve mais impacto; |
| • Porque causou muitos efeitos negativos; | • Porque acabou por trazer paz à Província; | • Porque levou à independência da Irlanda; |
| • Porque foi a primeira vez que os Irlandeses fizeram frente aos Ingleses; | • Porque muita coisa aconteceu ao longo dos anos; | • Porque é algo que devemos prevenir; |
| • Porque afetou muitas pessoas; | • Porque podemos compreender o que a Irlanda é hoje; | • Porque decisões importantes que foram tomadas ainda hoje nos afetam. |

Por fim, na última pergunta, os alunos deram a sua opinião relativamente ao passado que consideram ser mais doloroso e triste para a Irlanda do Norte, tendo de escolher uma das duas opções fornecidas: *The Troubles* ou *The Famine*.

- | | |
|---|--|
| • <i>The Troubles</i> ; | • Porque duas comunidades lutaram entre si; |
| • <i>The Famine</i> ; | • Porque este conflito podia ter sido prevenido; |
| • Os dois; | • Porque os nossos familiares/amigos/conhecidos viveram este conflito; |
| • Porque este evento afetou mais a Irlanda; | • Porque as famílias das vítimas ainda sofrem as suas perdas; |
| • Porque muitas pessoas morreram e famílias foram devastadas; | • Porque foi na Irlanda do Norte; |
| • Porque a Irlanda ainda não recuperou a população que perdeu; | • Porque as pessoas ainda falam dos <i>The Troubles</i> ; |
| • Porque ninguém podia ajudar a população neste sofrimento; | • Porque é recente; |
| • Porque foi um desastre natural que o Homem não podia controlar; | • Porque foi mais brutal; |
| • Porque os efeitos ainda se sentem hoje; | • Porque muitas pessoas foram afetadas; |
| • Porque durou mais tempo; | • Devido aos efeitos negativos; |
| • Porque muitas pessoas morreram; | • Porque mostra o que as pessoas são capazes de fazer. |
| • Porque houve muito sofrimento; | |

As categorias⁴⁶⁰ que surgiram após a análise das respostas dos estudantes são verdadeiramente interessantes e demonstram o vasto conhecimento, bem como as interpretações, que os alunos possuem sobre o passado da Irlanda do Norte, especialmente sobre os *The Troubles*.

Neste estudo, procedeu-se à análise de conteúdo temática ou categorial, bem como à quantificação de ocorrências, como já foi explicado na metodologia deste trabalho, uma vez que se está a comparar as respostas e perspetivas dos alunos, provenientes de escolas com *ethos* religiosos diferentes, apesar de estes estudarem o mesmo currículo de História, como já foi referido.

Desta forma, na primeira questão, 26 alunos da escola católica, (*Escola A*), e 19 alunos da escola protestante, (*Escola B*), portanto 44, dos 76 alunos inquiridos, referem que os *The Troubles* foram um conflito entre católicos e protestantes. Ou seja, os alunos assumiram, desta forma, que este conflito teve por base uma discórdia entre os praticantes das duas principais religiões da Irlanda do Norte, tendo sido esta categoria a que mais consenso reuniu, na primeira questão do inquérito em análise, como é possível ler, por exemplo, nas seguintes respostas:

It was when Catholics and Protestants would fight because of religion. - 11 A 1

It's about catholics and protestants fighting about the religion. - 11 A 2

The Troubles was the Catholics and Protestants fighting amongst each other. - 11 A 8

I know there were tensions between the Protestant & Catholic religion (...). - 12 A 1

A war/fighting between Catholics and Protestants. (...). - 12 A 6

"The Troubles" was a war between Catholics and Protestants in Northern Ireland (...). - 12 A

20

It was a war between the protestants and Catholics of Northern Ireland. (...). - 11 B 3

I know it was a war between the protestants and catholics (...). - 11 B 6

This was when the catholics & protestants would fight a lot (...). - 11 B 9

It was a fight between Protestants and catholics. - 12 B 1

Catholics and Protestants fought and hated each other (...). - 12 B 8

⁴⁶⁰ Estas categorias emergiram da análise das respostas dadas pelos alunos.

De salientar que foi na turma 11 A, que mais alunos (14) associarem os *The Troubles* com a religião, e, portanto, a luta entre católicos e protestantes, como a causa mais significativa deste conflito. Houve ainda um número considerável de alunos a fazerem a mesma associação, na turma 12 A, mais especificamente 12 estudantes, e na turma 12 B, 11 alunos. Foi na turma 11 B que menos alunos, apenas sete, fizeram esta associação. Neste contexto, é importante referir ainda que uma outra categoria identificada neste estudo foi a religião como o motivo por detrás dos *The Troubles*. Esta causa foi apontada por seis estudantes, todos do ano 11: cinco alunos na turma 11 A e apenas um aluno na turma 11 B, como é possível verificar:

(...) fight because of religion. - 11 A 1

(...) fighting about the religion. - 11 A 2

(...) fighting about religion. - 11 A 3

It was about religion. - 11 A 5

It was all over religion. - 11 A 10

(...) troubles was about a conflict between two religions in Northern Ireland - 11 B 5

Uma categoria que não surgiu nesta análise, e que era esperada, diz respeito às causas políticas como um fator impulsionador dos *The Troubles*. A verdade é que nenhum aluno as apontou como o motivo que levou a população da Irlanda do Norte a dividir-se e a lutar entre si. Como já foi explicado anteriormente, os *The Troubles*, mais do que um conflito religioso, foi um conflito político, uma vez que estava em jogo o apoio à Monarquia, pelos Unionistas e *loyalists*, contando com o apoio de cidadãos maioritariamente protestantes, contra o sonho da união da Irlanda num só país, perpetuado pela facção nacionalista e republicana, (apoiada maioritariamente pela população católica). Foi, portanto, com alguma surpresa que se verificou que nenhum dos alunos mencionou a política como uma causa dos *The Troubles*.

Paralelamente, muitos foram os alunos que fizeram referência às mortes de pessoas, à violência, ao ódio e ao período difícil vivido durante os *The Troubles*. Foram estas referências que deram origem às categorias que vão ser agora analisadas. A primeira categoria neste contexto faz referência à morte da população, durante este conflito armado. Foram apenas quatro os estudantes que fizeram esta alusão, dois da *Escola A*, (um em cada

turma), e dois alunos na turma do ano 12 da *Escola B*, como é possível verificar pelas seguintes transcrições:

Many people were killed during this time. - 11 A 5

(...) sectarian killing on both sides - 12 A 21

(...) Innocents were killed. - 12 B 8

The IRA attacked Police Stations and murdered hundreds - 12 B 17

É extremamente interessante analisar estas afirmações, uma vez que o aluno 12 B 17, a frequentar a *Escola B*, ou seja, a escola protestante, afirma que muitas pessoas morreram devido aos ataques levados a cabo pelo grupo paramilitar IRA, ignorando as mortes provocadas pelo grupo paramilitar *loyalist*, que assassinou mais de 1000 pessoas, durante este conflito. Nesta visão parcial, o aluno está a culpabilizar apenas um grupo protagonista deste confronto, o que poderá estar relacionado com as ideias prévias do aluno. Ou seja, a passagem dos conhecimentos através de conversas informais e histórias, entre pais e filhos, e demais familiares, para além de estar associada ao facto de os mais jovens ouvirem apenas uma versão dos acontecimentos, neste caso, uma versão manipulada e que vai ao encontro dos interesses da facção que a perpetua, mais especificamente, a facção unionista.

Neste sentido, convém aqui referir parte da resposta dada pela Professora A 1, quando questionada sobre o papel do ensino dos *The Troubles*, como forma de melhorar as relações entre as comunidades da Irlanda do Norte⁴⁶¹. Esta docente afirma:

(...) One might feel that in regard to teaching 'the troubles' it would be better not to teach it as 'ignorance is bliss' but if we shy away from it, the only version pupils might have are the stereotypical bigoted views that have been ingrained here for generations. (...). – A 1

Ou seja, esta afirmação vai exatamente ao encontro do que foi afirmado, relativamente ao comentário feito pelo aluno 12 B 17. Ignorar a realidade que se vive na Irlanda do Norte e fugir da responsabilidade de ensinar os mais jovens sobre este passado, em contexto de sala de aula, faz com que estejamos a permitir que o ódio e o sectarismo sejam perpetuados e prolongados de geração em geração.

⁴⁶¹ Questão n.º 10.

É igualmente interessante verificar que quatro estudantes, três da turma 12 A e um da turma 11 B, fizeram menção ao ambiente difícil, perigoso e desesperante vivido durante este período, demonstrando empatia pelos que viveram durante este conflito, como se verifica:

The troubles to me was a very hard and desperate time in Ireland. - 12 A 5

It was a very dangerous time in Northern Ireland. - 12 A 12

I know it was a period of time in Ireland where there was lots of violence (...). - 12 A 19

That it was a dark time for Northern Ireland and Ireland (...). - 11 B 4

Ainda neste contexto, três alunos fizeram alusão ao ódio sentido durante este período, o que reflete o seu conhecimento sobre a animosidade vivida entre as comunidades da Irlanda do Norte; dois destes alunos pertencem à *Escola A*, ao ano 12, e um dos alunos pertence à turma do ano 11 da *Escola B*. Estes referiram:

(...) this was where the catholics and protestants hated each other. - 12 A 4

(...) when catholics and protestants had a strong hatred for each other. - 12 A 23

It caused hatred between Catholics and Protestants (...). – 11 B 2

Posteriormente, cinco alunos a frequentarem o ano 12 da *Escola A* mencionam a palavra violência para expressar os seus conhecimentos sobre os *The Troubles* e, assim, descrever o ambiente que se vivia na Irlanda do Norte durante este período, como é possível ler:

(...) there was violence throughout the troubles. - 12 A 9

(...) that catholics and protestants didn't agree with each other and resorted to violence. - 12 A

16

(...) British troops came on and violence arised along with paramilitary groups. - 12 A 17

(...) it was a period of time in Ireland where there was lots of violence (...). - 12 A 19

(...) after the civil rights marches, descended into violence because of protestants counter-marches. - 12 A 22

Foi ainda feita referência à discriminação vivida pela população católica e a consequente luta deste grupo pela igualdade de direitos, que acabou, de alguma forma, por levar ao início dos *The Troubles*. Foi sem surpresa que se verificou que apenas os alunos da *Escola A* fizeram esta referência, pois este é um dos aspetos mais importantes para a população

católica da Irlanda do Norte. A desigualdade de direitos e a discriminação diária, em relação à população protestante, é uma das realidades que mais fez sofrer a população católica, neste território, ao longo do tempo. Apenas alunos do ano 12 fizeram esta referência, (cinco alunos), o que pode estar relacionado com o facto de os estudantes terem aprendido este tópico, no ano anterior, aquando do estudo das marchas pacíficas levadas a cabo pelo grupo NICRA, no GCSE de História. Estes alunos escreveram:

(...) There was violence and discrimination between catholics. - 12 A 6

I know that Catholics were treated badly in the troubles and they couldn't live in a nice house or have any good jobs (...). - 12 A 9

(...) nationalists and unionists fought a discriminated against each other. - 12 A 10

It was a conflict between Catholics and Protestants for equal rights (...). - 12 A 17

It was the conflict between catholics and protestants, for equal rights. - 12 A 18

Neste sentido, dois alunos do ano 12 da *Escola A* mencionam, ainda, as manifestações/protestos levados a cabo pelo grupo católico, de forma a lutarem pela igualdade de direitos e o fim da discriminação:

(...) and lead to lots of agreements, rows and bombing in NI. -12 A 2

(...) after the civil rights marches, descended into violence because of protestants counter-marches. 12 A 22

Houve, ainda, 17 alunos que referiram os ataques bombistas que assombraram a Irlanda do Norte, durante os *The Troubles*. De salientar, no entanto, que nenhum aluno da turma 11 A referiu estes ataques, talvez pela falta de conhecimentos, relativamente a este tópico. Estes alunos pertencem à turma 12 A (três alunos), 11 B (oito alunos) e 12 B (seis alunos). O facto de tantos alunos, de ambas escolas, mencionarem estes ataques, especificando até o nome atribuído a cada atentado, demonstra o quão importantes e aterradores estes eventos foram para a população. De salientar, no entanto, que foram os alunos da *Escola B* que mais referiram este tipo de ataque. Os ataques bombistas e as suas vítimas são, talvez, um dos aspetos mais conhecidos, relativamente a este confronto, especialmente os ataques bombistas republicanos, que mataram e feriram um número considerável de cidadãos protestantes. Esta forma de ataque sobressai neste conflito, não só pelo elevado número de ocorrências, mas também pela sua dimensão. Por isso, não é de estranhar que a maioria dos alunos a mencionarem estes ataques, bem como os nomes pelos quais são

conhecidos, frequentem a *Escola B*. Seguem-se alguns exemplos das respostas dadas por alunos das duas escolas em estudo:

(...) there were tensions between the Protestant & Catholic religion which resulted in bombs -

12 A 1

(...) when Catholic and Protestants started to fight and bomb places in Northern Ireland. - 12

A 7

(...) I know how it affected people's lives, I know about things like the Omagh bomb -11 B 1

(...) it was a dark time for Northern Ireland and Ireland with military check points and car bombings every day. - 11 B 4

Omagh bombs + Teebane Massacre – 12 B 11The IRA attacked Police Stations and murdered hundreds, using bombs to try to get a United Ireland. (...). – 12 B 17

Paralelamente, esta categoria apresenta-se também rica em exemplos de como o conhecimento dos alunos pode ser, por vezes, enviesado. Assim, os estudantes da *Escola B*, 12 B 9 e 12 B 10 referem:

(...) IRA and republicans' terrorists' protestants and put the protestants out of Northern Ireland. -12 B 9

(...) When the IRA/Republicans took it upon themselves to get rid of protestants by terrorising them, such as bombs and shootings, because they wanted to win the majority in Ireland and win a united Ireland. -12 B 10

Ou seja, os alunos 12 B 9 e 12 B 10 acreditam que o objetivo do IRA e da luta republicana era expulsar a população protestante, da Irlanda do Norte. Estes alunos desconhecem, claramente, o objetivo da luta nacionalista, ou seja, o fim da discriminação e das desigualdades laborais e a luta pela igualdade de direitos. Paralelamente, a ala republicana, mais agressiva, lutava por estes direitos e pela união da Irlanda, num só país. Num aspeto, os estudantes 12 B 9 e 10 estão corretos: o IRA aterrorizou a população protestante, o que provocou a morte de vários cidadãos inocentes e a ruína de várias famílias. Ora, todo o terror e sofrimento causado pelo grupo republicano e pelos seus grupos paramilitares acabou por incutir, na população protestante, um ódio e uma inimizade enraizada, que tem passado de geração em geração.

Neste sentido, e em relação ao ambiente desconcertante vivido, durante os *The Troubles*, onde os ataques bombistas eram uma constante, a professora B 3, afirma que costuma partilhar com os seus alunos a sua própria vivência:

(...) Frequently when I teach this area of the Troubles, I discuss my own flashbulb memory of the night the IRA ceasefire broke down – the shock, the disappointment, the fear of reprisal attacks by Loyalist paramilitaries. (...). – B 3

Esta docente relembra quando um dos cessar-fogo do IRA foi cancelado, deixando-a em choque, dececionada e com medo de uma represália, por parte dos grupos paramilitares *loyalists*.

Neste sentido, é possível perceber que a população não temia apenas os ataques levados a cabo pelo grupo IRA. Os ataques dos grupos paramilitares *loyalist* eram igualmente temidos, pois, como é fácil perceber, um ataque significava, posteriormente, uma retaliação do grupo rival, numa sucessão de ataques e contra-ataques, numa *bola de neve* que se tornou cada vez maior e que deixou um rasto de destruição por onde passava.

Todas estas afirmações demonstram que os alunos conhecem uma versão oblíqua dos acontecimentos respeitantes aos *The Troubles*. Este é um exemplo claro da presença das monohistórias e também da história oral na passagem de conhecimentos, entre gerações. Um conhecimento multiperspetivado demonstraria que o que estava em questão não era a expulsão da população protestante da Irlanda do Norte, mas a luta por uma Irlanda unida e pelo fim da discriminação e da desigualdade. Mais uma vez, verifica-se que há uma seleção do que é partilhado e os factos transmitidos nem sempre são reforçados pela presença da evidência histórica. Neste caso concreto, os alunos aprenderam que houve, de facto, uma luta entre cidadãos protestantes e católicos, com recurso a bombas e a armas, desconhecendo, no entanto, os diversos motivos por detrás deste confronto.

Como a professora B 3 afirma, é necessário desconstruir a História da Irlanda do Norte, perceber os contextos, os acontecimentos e as implicações que os mesmos tiveram, não só na população Unionista, mas também na população Nacionalista. É essencial que o ensino destas perspetivas seja feito de forma equilibrada, justa e assente em evidências históricas:

(...) For Irish and Northern Irish History, students need to understand the complexities of relationships between Britain and Ireland, the difficulties that British policies placed on ordinary

Irish people, and how that has affected the nationalist psyche in particular; the Protestant ascendancy and its breakdown since the 1990s, and the impact that this has had on the unionist psyche; and the importance of critical analysis of all of this to ensure a fair and balanced view of Irish and Northern Irish history. – B 3

No que diz respeito à presença de conhecimentos científicos mais concretos e avançados, sobre a História dos *The Troubles*, nomeadamente com a referência: à existência de grupos paramilitares, aos termos nacionalista e unionista, à luta por uma Irlanda unida, *Partition of Ireland*, aos acordos de paz e em concreto, ao *Good Friday Agreement* e, finalmente, à presença do exército britânico, na Irlanda do Norte, verificou-se que nem todos os alunos inquiridos demonstraram o mesmo nível de conhecimento. Nenhum aluno da turma 11 A mencionou estes aspetos tão importantes para a história dos *The Troubles*.

Assim, verificou-se que nove estudantes, dois da turma 12 A, um da turma 11 B e seis da turma 12 B, referem a luta por uma Irlanda unida, como um motivo por detrás dos *The Troubles*, como se pode ler nos exemplos seguintes:

(...) Catholics wanted a United Ireland, protestants didn't. - 12 A 17

That Ireland wanted an United Ireland but Northern Ireland wanted to be in the UK (...). - 11 B

15

(...) they wanted Ireland to be a whole where as NI should be protestant. - 12 B 4

The troubles was between those who wanted a united Ireland and those that wanted to be in the UK. - 12 B 18

Todas estas afirmações estão, em certo ponto, corretas, demonstrando que os estudantes compreendem, em parte, o que estava em jogo, durante este conflito e uma das razões que incitou e prolongou os confrontos entre a população Nacionalista e Unionista.

Já a referência à *Partition of Ireland*, como causa dos confrontos na Irlanda do Norte, foi feita apenas por um estudante do ano 12, da Escola A:

The Partition of Ireland in the 20's caused fights. - 12 A 8

Relativamente à referência aos termos nacionalistas/unionistas, oito estudantes inquiridos incluíram estes termos no conhecimento que possuem sobre este tópico. Estes termos foram referidos por quatro alunos da turma 12 A, um aluno da turma 11 B e três alunos da turma 12 B, como é possível verificar nos seguintes exemplos:

A time in Northern Ireland where Nationalists and Unionists fought for rights. -12 A 12

(...) propaganda nationalist. -11 B 11

I know that it was a “war” between nationalists (catholics) and unionists (Protestants) (...). -12

B 2

No que diz respeito aos grupos paramilitares, 23 alunos fizeram referência a estes grupos que lutaram, recorrendo à violência para atingir os seus objetivos. Verificou-se que esta referência foi feita, na maioria, pelos alunos da *Escola B*, (20 estudantes), e apenas três alunos da *Escola A*. A maioria dos alunos menciona o nome dos grupos paramilitares mais conhecidos, IRA, UVF ou UDA; outros, no entanto, especialmente na *Escola B*, mencionam apenas o grupo paramilitar católico IRA, o que, demonstra que, talvez, ignorem as ações dos grupos paramilitares protestantes, como é possível verificar:

There were paramilitaries on both side of the conflict. -12 A 3

(...) violence arised along with paramilitary groups. - 12 A 17

Who was involved (IRA, UVF) - 11 B 1

There were many different groups such as militant paramilitary (...). - 11 B 11

The IRA/nationalists and unionists didn't get along (...). - 12 B 4

The IRA attacked Police Stations and murdered hundreds (...). - 12 B 17

Neste seguimento, é importante notar que apenas três alunos da *Escola B* referiram a presença do exército britânico, na Irlanda do Norte, como se lê nas seguintes afirmações:

The army came to “Vila Setembro” and they had army barracks at each entrance (...). - 11 B 17

British Army came over to help Northern Ireland. -12 B 17

Military and terrorism was involved and it contributed to the tensions between catholics and protestants (...). -12 B 18

O aluno 12 B 17, já aqui referido, menciona que o exército britânico foi para a Irlanda do Norte de forma a ajudar esta nação. É interessante ter neste estudo esta perspetiva, uma vez que o facto de o exército estar presente na Irlanda do Norte foi um motivo de resistência levada a cabo pelo grupo paramilitar republicano, uma vez que exigia a retirada imediata das forças militares. Contudo, a facção unionista, ou a comunidade protestante, viu esta presença como algo positivo para este território.

Foram cinco os alunos, todos eles da turma 12 A, que mencionam os acordos de paz, de forma geral, tendo sido o acordo *Good Friday Agreement* especificado por apenas três estudantes, (dois da turma 12 A e um aluno da turma 11B). Sendo este um acordo de muita importância para a Irlanda do Norte e para o processo de paz, esperava-se que este aspeto tivesse sido muito mais abordado. Observa-se, assim, que os estudantes conhecem algumas das causas por detrás dos *The Troubles*, os seus protagonistas, alguns dos acontecimentos mais relevantes, mas o mesmo não se verifica quanto aos acordos de paz, especialmente o *Good Friday Agreement*, acordo extremamente importante para o início do processo de paz permanente nesta nação.

Neste sentido, convém referir aqui a afirmação da docente A 6:

The events in the lead up the Civil Rights movement, the troubles, the Good Friday Agreement are vital parts of our past. It has shaped who we are. Every pupil should have an understanding of the journey we have been on and remain on. – A 6

Como a professora A 6 afirma, o conhecimento dos principais eventos que moldaram o passado da Irlanda do Norte, são essenciais para compreender o presente que se vive, o presente que alcançou a paz, após muitos acordos, desentendimentos e entendimentos. Conhecer e compreender este passado é essencial para que os alunos possam construir um futuro livre de conflito, segregação e violência.

Mais uma vez, nenhum aluno da turma 11 A fez menção a estes acordos de paz, o mesmo verificando-se na turma 12 B. Foram, maioritariamente, os alunos da *Escola A* (sete), que mencionaram estes acordos e apenas um aluno, pertencente à *Escola B*, como se pode ver, por exemplo:

(...) now I know all the sides and agreements. – 12 A 5

meetings & agreements to try & resolve the problems. – 12 A 19

(...) this ended with the good Friday agreement. – 12 A 21

A period between the late 60's until 1998 when it concluded with the good Friday agreement. –

11 B 13

Finalmente, é importante referir que 24 estudantes, nove da turma 11 A, cinco da turma 12 A, quatro da turma 11 B e seis da turma 12 B, mencionam a palavra *fight*, ou seja, *luta*, para descreverem o confronto que ocorreu entre as comunidades da Irlanda do Norte. Paralelamente, sete estudantes, um da turma 11 A, três da turma 12 A, um da turma 11 B

e dois da turma 12 B, atribuem o nome *war*, *guerra*, a este conflito. A utilização desta palavra é curiosa, uma vez que os *The Troubles* não são conhecidos por guerra ou guerra civil. Apesar da sua duração e do número de mortos, esta denominação não é usualmente atribuída. Posteriormente, o conceito *sectarian*, *sectário*, é mencionado apenas por um aluno da turma 12 A. Este é um conceito que se esperava ter sido mais referido pelos alunos de ambas escolas, pois é uma conceção que encerra em si muito do que aconteceu na Irlanda do Norte.

Na segunda questão do inquérito por questionário aplicado aos 76 alunos, verificou-se que a grande maioria dos alunos inquiridos ouviu falar sobre os *The Troubles*, pela primeira vez, pelos seus familiares (23), e quando eram novos (20), sem terem especificado, no entanto, a sua idade. Os estudantes que referem ter conhecido este confronto, pelos seus familiares, são, na sua maioria, da *Escola A*, da turma 12 A, (15 estudantes), seguindo-se a turma 12 B (cinco alunos), e a turma 11 A, (três alunos). Seguem-se alguns exemplos de declarações dadas pelos alunos:

When I was about 5 or 6 my mum would tell me stories about it. -11 A 1

My ma⁴⁶² told me about it. -11 A 6

I heard about it through Family. - 12 A 1

I've heard about it before from my family, but not in detail like last year. - 12 A 4

I don't know, from my parents. -12 B 2

Was brought up knowing about them by my father. -12 B 10

A declaração feita pelo aluno 12 A 4 revela que, apesar de já ter algum conhecimento sobre este tópico, foi no ano anterior, isto é, no ano 11, que aprendeu sobre este tema, de forma mais detalhada. Ou seja, foi aquando do estudo dos *The Troubles*, no GCSE de História, que este aluno passou a compreender este tema mais aprofundadamente.

Paralelamente, convém aqui salientar a afirmação que um aluno da turma 12 A fez:

I heard about the troubles from home as my parents grew up in it. -12 A 13

Esta afirmação é extremamente importante, pois revela que este aluno tomou conhecimento deste passado através das experiências dos seus pais, uma vez que estes cresceram

⁴⁶² Na Irlanda do Norte, os alunos usam a expressão “ma” para se referirem à sua mãe e “da” para se referirem ao seu pai.

durante o período *The Troubles* e que, por isso, partilham as suas vivências pessoais. Este é um aspeto muito importante para a história oral e para o conceito de memória, no que diz respeito à passagem de conhecimentos e vivências pessoais entre gerações. Ainda sobre a memória individual e a sua transmissão, de geração em geração, a professora B 3 afirma o seguinte:

(...) The students that we teach have no biographical memory of the conflict, but their parents do and are potentially victims and survivors of the conflict, and teachers need to be sensitive to this. Students are exposed to their group's collective memory through their home, community and some activities that they participate in, e.g. bands or GAA. The History curriculum we have here is focused on skill, and it's important that students are taught how to critically evaluate sources, so that when it comes to election time, they can evaluate the messages of the parties; they can see through statements and understand when bigotry stands in the way of progress, either on social issues or legacy issues. (...) – B 3

Assim, como a docente afirma, não basta ensinar os alunos sobre o seu passado, é fundamental desenvolver as competências necessárias para que saibam interpretar os conteúdos com que são bombardeados diariamente. Esta Professora faz referência às campanhas eleitorais e à propaganda disseminada pelos partidos políticos, bem como a importância das competências históricas para saber ler e interpretar esta propaganda, de forma a identificar as visões distorcidas, o preconceito e o ódio que continua a ser difundido constantemente, neste território.

Assim, verifica-se que a maioria dos alunos que tiveram, pela primeira vez, contacto com o passado doloroso da Irlanda do Norte, pelos seus familiares, é constituída por alunos provenientes da escola católica, *Escola A*, (18 alunos). Por outro lado, os alunos que mais referiram ter tido conhecimento dos *The Troubles*, quando eram novos, são provenientes da *Escola B*, (13 alunos), ou seja, contra cinco alunos a frequentarem a *Escola A*.

Posteriormente, verificou-se que 11 estudantes, maioritariamente na *Escola B*, (nove alunos), afirmam ter tido conhecimento sobre os *The Troubles*, quando estavam a frequentar o ensino primário, como é possível verificar com as seguintes citações:

Primary school. – 11 A 13

I heard about it at home and in primary school. – 12 A 3

When I was in primary school. – 11 B 2

When I was in p7. – 11 B 6

When I came to Northern Ireland/around p6 or p7. – 12 B 13

Primary School P5/P4. - 12 B 17

Primary 7, our teacher would talk about growing up during them. – 12 B 18

A resposta dada pelo aluno 12 B 13 é extremamente importante, uma vez que demonstra que teve conhecimento dos *The Troubles* assim que chegou à Irlanda do Norte, testemunho de que este é um tema ainda popular, nas comunidades. Paralelamente, a resposta do aluno 12 B 17 revela que os *The Troubles* são um tópico também abordado quando os alunos são ainda bastante jovens, neste caso específico, entre os 8 e os 9 anos de idade. Finalmente, o aluno 12 B 18 refere que ouviu falar pela primeira vez sobre os *The Troubles* pelo seu professor da escola primária. Por ser um tópico duro e controverso, este é um tópico normalmente evitado, nas escolas da Irlanda do Norte, como já aqui foi visto. Contudo, na escola primária frequentada por este aluno, este foi um tema falado pelo docente, prática pouco comum, nesta região. Aqui é importante questionarmo-nos acerca desta transmissão. Como foi o tema dos *The Troubles* dado a conhecer a este e outros alunos? Foi este conhecimento transmitido de forma imparcial, objetiva e equilibrada? Ou pelo contrário, os alunos tomaram conhecimento deste período, de forma sectária e partidária?

Neste sentido, a professora B 3 partilha o seguinte:

(...) If you get a teacher who is not emotionally detached, they, with a hidden curriculum, may make the situation worse by reinforcing prejudiced ideas and negative emotions towards the 'other'. However a teacher who has an awareness of the importance of History in any society, but particularly in Northern Ireland, won't try to force a student change their minds completely, but opening them to the human experience (not orange or green), and how ordinary people coped during the Troubles, what daily life was like for them, then there is a chance of challenging pre-existing ideas. (...). – B 3

Uma das questões mais pertinentes relativamente ao ensino dos *The Troubles*, na Irlanda do Norte, prende-se com a formação e o treino que os docentes devem receber para ensinar esta questão de forma balanceada, equilibrada, em que os alunos têm a oportunidade de explorar as várias perspetivas dos grupos envolvidos neste conflito, sem, no entanto, tomarem partidos. Este treino, para fazer dos docentes transmissores de paz e não o contrário, é uma premissa essencial para a promoção e manutenção da paz, nas sociedades a saírem de conflitos armados internos.

Posteriormente, verificou-se que apenas sete alunos afirmam ter tido conhecimento dos *The Troubles*, na escola secundária, ou seja, três alunos da *Escola A* e quatro alunos da *Escola B*. Ou seja:

1st year of secondary school. – 11 A 14

First year in high school. – 11 B 8

In like, first year. – 12 B 14

Uma categoria que não surgiu foi ‘Amigos/colegas’, ou seja, esperava-se que os alunos dissessem que tinham ouvido falar pela primeira vez sobre os *The Troubles* através dos seus amigos ou colegas.

Paralelamente, apenas cinco alunos, (quatro da *Escola A*), referem os meios de comunicação social e os museus como as fontes do seu primeiro contacto com os *The Troubles*:

Heard about it on the news. – 11 A 4

Seen it on the news. – 11 A 9

(...) from the news. – 12 A 2

(...) TV. – 12 A 15

Londonderry Museum, 2011. – 11 B 4

Um único aluno menciona o Museu de Londonderry⁴⁶³, um museu que trata exclusivamente os *The Troubles*. Esta fonte de informação releva-se interessante, uma vez que os museus são uma excelente forma de contacto com a História de uma determinada nação. As visitas a museus que contam a História nacional são locais essenciais para experienciar a História de uma forma interativa, interessante e dinâmica.

Seguidamente, nove estudantes, sete da *Escola A* e dois da *Escola B*, (todos a frequentarem o ano 11), afirmam que o seu primeiro contacto com os *The Troubles*, deu-se nas aulas de História, como é possível verificar, com as seguintes citações:

History class. – 11 A 2

In history. – 11 A 5

History class. – 11 A 10

⁴⁶³ <https://www.museumoffreederry.org/>.

At school, in history. (last year). – 12 A 6

In history class last year (...). – 12 A 7

Year 10 History, which was a year ago. – 11 B 11

Probably a few years ago in a History class. - 11 B 12

Desta forma, apenas nove alunos referem que ouviram pela primeira vez falar deste tópico nas aulas de História, enquanto 23 estudantes afirmam que ouviram pela primeira vez falar deste confronto através dos seus familiares. Verifica-se, portanto, que a transmissão das memórias é ainda um mecanismo muito poderoso na divulgação da História da Irlanda do Norte. São os familiares dos mais novos que assumem o papel de transmitir a História, por vezes, estórias do passado doloroso desta província. Esta transmissão acaba por perpetuar perspetivas monolíticas e particulares, diminuindo a possibilidade de se aceitar a visão do *outro*, as suas ideias e motivações. É preciso desmitificar o *outro*, compreender as suas razões e, assim, procurar ultrapassar o ressentimento. Esta é uma etapa essencial para qualquer sociedade a recuperar de um conflito recente.

Uma outra categoria que surgiu na análise desta questão prende-se com o tempo em que os estudantes conheceram este tema, assim como quem lhes passou o conhecimento sobre os *The Troubles*, ou seja, quando eram novos e pelos seus pais/familiares. Foram apenas seis os alunos que responderam desta forma à questão número 2, todos eles a frequentarem o ano 12, quatro alunos pertencentes à *Escola A* e dois alunos a frequentarem a *Escola B*, como é possível verificar pelas seguintes respostas:

When I was younger with my family. – 12 A 10

When I was younger, when family were talking about it. - 12 A 12

At home by my parents at young age. – 12 A 19

Found out at a young age from my family. – 12 A 23

When I was younger, from my parents. – 12 B 5

Through my family at a young age. – 12 B 15

Finalmente, apenas um estudante da *Escola A*, (12 A 14), disse ter tido o seu primeiro contacto com os *The Troubles* na sua área de residência e três estudantes afirmam não saber quando tiveram o seu primeiro contacto com este assunto, (11 B 21, 12 B 8 e 12 B 9).

Posteriormente, na terceira questão deste questionário, os alunos explicam se falam ou não sobre os *The Troubles* com os seus familiares ou amigos. Verificou-se que um número considerável de alunos, (21), afirma não falar deste tema com os seus familiares e amigos. A maioria destes alunos pertence ao ano 11 A, (nove estudantes), seguindo-se os estudantes do 11 B, (seis alunos), 12 A (cinco alunos) e por fim, 12 B (apenas um aluno). Ou seja, verifica-se que são os estudantes do ano 11 que menos abordam este tema com os seus familiares. Desta forma, foram identificadas as seguintes razões para este silêncio entre os estudantes:

- ‘Não, a Religião não é importante para mim’

Nesta categoria, apenas um aluno justificou o seu silêncio com o desinteresse pela religião. Apesar de ter mencionado esta questão algumas vezes, o aluno acredita que este não é um assunto abordado fora do meio escolar. É importante mencionar que este aluno associa o confronto *The Troubles* à religião e à sua importância, como é possível verificar:

No, not really, I think maybe 3 or 4 times, religion isn't a big thing in family. - 11 A 11

- ‘Não, porque sou estrangeiro’

A categoria seguinte, surgiu pelo aluno 11 A 10, uma vez que este é estrangeiro, a residir na Irlanda do Norte. Uma vez que as suas raízes culturais são diferentes, este não possui empatia histórica com este confronto e, portanto, este é um tema que não faz parte da sua realidade.

No, I do not because I'm Polish. - 11 A 10

- ‘Não, porque não me afeta’

Dois alunos, ambos da *Escola A*, afirmam ainda que não falam sobre este tema, uma vez que este passado conflituoso não os afeta. Ou seja, estes alunos distanciaram-se deste confronto e dos seus efeitos, aceitando que pertence ao passado e que não têm qualquer influência na sua própria vivência.

No, because doesn't affect me today. - 11 A 7

No, because it was in the past and I wasn't born in it. - 12 A 16

- ‘Não, as pessoas só querem seguir em frente e não lembrar os *The Troubles*’

Três alunos, um da *Escola A*, ano 12, e dois alunos da *Escola B*, ano 11, acreditam que as pessoas querem esquecer os *The Troubles* e seguir em frente com as suas vidas, distanciando-se deste passado doloroso:

No, not really, as people just want to move past that subject. - 12 A 13

No, we don't talk about it, because we never want to bring it up. - 11 B 6

No, it was a dark period and we have moved passed it and it doesn't make for pleasant family conversation - 11 B 13

- 'Não, não me interessa'

Um aluno afirmou ainda que este tema não lhe interessa:

No, I don't care about them. - 12 B 1

Finalmente, um único aluno da turma 11 A, (A4), afirma que a primeira vez que ouviu falar deste tema foi com este inquérito por questionário e que, por isso, este não é um tema abordado por si, no seu dia a dia.

Pelo contrário, 30 estudantes, 13 da *Escola A* e 17 da *Escola B* falam sobre este confronto fora do meio escolar. Muitos alunos declaram que falam sobre este tópico porque os seus familiares viveram durante este período ou porque este acontecimento afetou a suas famílias e o seu país, ou simplesmente, porque alunos ou progenitores, querem saber mais sobre este tópico, como é possível verificar:

Yes, with my Family. My Family and I always talk about what had happened and who was affected most by it. – 12 A 2

I speak to my dad about the troubles because he likes history and wants to know more about it. – 12 A 6

Yes, because my Mum and Dad grew up in it and I want to find out more about the troubles. – 12 A 9

Yes, sometimes we watched documentaries and I ask questions. – 12 A 10

Neste sentido, os estudantes da turma 12 A: 15, 17, 20 e 21 referem que, uma vez que os seus familiares viveram durante os *The Troubles*, estes acabam por partilhar as suas experiências:

With family, they lived through it and they have first hand experiences. – 12 A 17

Yes, my parents and grandparents tell stories about them growing up in the troubles and how awful it was. - 12 A 20

Yes, ? father told me what he knew. – 12 A 21

Já o estudante 12 A 22 afirma que a sua família fala sobre este tema, uma vez que os seus vizinhos pertenciam aos grupos paramilitares católicos. Esta afirmação demonstra a dimensão deste conflito, uma vez que este confronto foi constituído por vizinhos, amigos, empregadores e familiares, a lutarem por uma causa, contra um grupo que consideravam rival, no mesmo território. Esta não foi uma guerra entre nações, foi, pelo contrário, um conflito local, onde pessoas ordinárias lutavam pelo que defendiam ser o certo para o seu território e para os seus conterrâneos, como esta citação confirma:

Yes, my family talked about it and what happened during this period as neighbours etc have been members of the IRA and INLA. – 12 A 22

Paralelamente, o estudante 12 A 23 afirma que fala bastante sobre este tema com os seus familiares:

Yes, my family talk about the troubles a lot of the time. – 12 A 23

De salientar que nenhum aluno da *Escola A*, ano 11, fala sobre esta questão. Já o aluno 11 B 19 afirma que fala, por vezes, sobre este tema porque pretende saber mais sobre este conflito:

Yes, sometimes. I ask because I want to find out more information. – 11 B 19

Os estudantes da turma 11 B: 1, 2, 3, 14, 15, 17 e 18 dizem falar sobre este tema com os seus familiares, uma vez que estes partilham histórias da sua juventude, as suas vivências ao longo dos *The Troubles*. Muitos destes familiares partilham como este período foi difícil para as famílias Norte-Irlandesas e os efeitos que o confronto teve no dia-a-dia da população local:

I would speak about it with my family because my parents know what it was like as they lived through it. – 11 B 1

Yes, my Dad tells me about them often, about the history and the effects they had on his family. – 11 B 2

Sometimes when I want to know more about it as my parents grew up though it. – 11 B 3

At times. My dad would talk about, when he was growing up the army was walking up the street with guns. – 11 B 17

Alguns estudantes da *Escola B*, do ano 12, que afirmam falar com os seus familiares sobre esta questão, dizem que os seus familiares contam histórias sobre o passado:

Yes, they tell me stories from the past. – 12 B 4

Yes, told about events and local bombings. – 12 B 9

No entanto, é interessante verificar que foi nesta escola que muitos alunos referiram como este passado afetou diretamente os seus entes queridos, fator que espoleta a partilha de histórias com as gerações mais novas, como é possível verificar pelas seguintes citações:

Yes, I ask my parents questions as it interests me and because my father lost his best friend to the IRA. – 12 B 2

Yes, because we know and are related to people who have been affected. – 12 B 10

More with my family, as my mum was involved in one of the bombs attempts. – 12 B 16

Yes, as my family was affected and so was my country. – 12 B 17

A maioria dos estudantes inquiridos procura os seus familiares para explicar o que é desconhecido ou que não é claro. Os familiares partilham as suas próprias experiências e explicam como é que se vivia durante o período *The Troubles*. Uma vez que os estudantes confiam na sua família, é um ato perfeitamente normal procurar, no seu seio familiar, esclarecimentos sobre uma questão desconhecida, uma vez que os familiares mais velhos viveram, em primeira mão, os acontecimentos agora estudados pelos alunos.

Paralelamente, o sentimento de pertença a um evento distante no tempo demonstra que os alunos se sentem parte dos acontecimentos que afetaram, de alguma forma, os seus familiares. Esta empatia com o sofrimento causado pelos ataques levados a cabo pela secção católica radical faz com as gerações mais novas se sintam também vítimas de uma desgraça que não as afetou diretamente. No entanto, os danos psicológicos provocados por tais perdas, faz com que a dor seja partilhada de geração em geração, numa propagação sem fim à vista.

Um único estudante, da *Escola A*, do ano 12, afirma falar, por vezes, sobre este tema com os seus colegas:

Sometimes with friends. – 12 A 8

Foram muitos os estudantes que afirmaram falar raramente sobre os *The Troubles*, com os seus familiares ou amigos, isto é: três alunos da turma 12 A, quatro alunos da turma 11 B e oito estudantes da turma 12 B, como se verifica nos seguintes exemplos:

Not often but I do rarely talk about it with my family & never with my friends. – 12 A 1

Not really, but it is brought up the odd time. – 11 B 4

Not often, but sometimes with my family. – 12 B 5

Na pergunta seguinte, tentou-se perceber se os alunos consideram que as aulas de História os ajuda ou não a perceber a sua própria história e/ou seu passado. Nesta pergunta surgiram oito categorias, onde os estudantes explicam o que pensam sobre o papel da disciplina de História, no ensino e na compreensão do seu próprio passado. Neste sentido, a Diretora da *Escola B* afirma que o ensino da disciplina de História apresenta-se essencial, como a seguir explica:

(...) it is the subject from which all subjects develop. Essential, children must have an understanding of their community locally, nationally and internationally. They have an understanding of their place in the world and an appreciation of its development and learn from the past. – B 1

Assim, as categorias que surgiram após a análise dos dados indicam que os estudantes acreditam que a disciplina de História os ajuda, de facto, a compreender o seu passado.

Existe apenas uma categoria em que os alunos nem concordam nem discordam com este papel da História. Ou seja, dois alunos da *Escola B*, um de cada turma:

Yes and no, as it would help me understand my local history, but not my past. – 11 B 6

Yes and no. Understand the politics of what happened but might never understand what it was really like for the people involved. – 12 B 8

O aluno 12 B 8 demonstra bastante maturidade e grande empatia histórica pelas vítimas deste conflito, ao afirmar que, nas aulas de História, é possível compreender as questões políticas por detrás dos *The Troubles*, contudo, não é possível perceber o que a população experienciou durante este período, devido a todas as dificuldades, perdas e atrocidades vividas durante os *The Troubles*.

Assim, ao longo das restantes categorias, os alunos inqueridos explicam de que forma acreditam que as aulas de História permite compreender a sua própria história. Neste sentido, 12 alunos inqueridos responderam apenas que sim a esta questão, ou seja, sete alunos da turma 11 A e cinco alunos da turma 12 B não fornecem qualquer explicação para a sua resposta. Paralelamente, sete estudantes, um da turma 11 A, três da turma 11 B e dois da turma 12 B, concordam que as aulas de História são importantes para perceber o seu passado, afirmando que é um tópico interessante de aprender:

Yes = It's interesting. – 11 A 1

Yes, because it was a main event in Northern Ireland's history. There is also a lot of interesting parts to it. – 11 B 3

Yes, I think it will be interesting to learn about it as I've always heard about the troubles but not really understood it. – 12 B 7

Yes, I would like to know all about the troubles and how it started. I like learning about the past in N.I. because I find it interesting. – 12 B 13

Posteriormente, 22 alunos do ano 12, isto é, 19 da *Escola A* e três da *Escola B*, acreditam que as aulas de História permite perceber o que realmente aconteceu e a aprender mais sobre as duas fações rivais, uma vez que, normalmente, os alunos apenas conhecem a fação a que pertencem culturalmente:

Yes, because I only ever knew a one sided opinion on the troubles but studying it helped me to understand each sides reasoning for what happened. – 12 A 1

Yes, I do, because before it I wouldn't have known a single thing, but since learning it, it makes me more interested in my local history and I could talk about it all day. – 12 A 5

De salientar a resposta do aluno 12 A 6, que acredita que o conhecimento adquirido nas aulas de História é mais fácil de compreender do que o que é transmitido pelos amigos.

Yes, it helps you understand more about it, than what you hear from friends. – 12 A 6

Este comentário apresenta-se bastante relevante, uma vez que demonstra que os estudantes conversam entre si sobre o tema *The Troubles*. Para além disso, e como este estudante refere, o que os seus colegas falam nem sempre é fácil de perceber. Este é, de facto, um conflito muito complexo, com muitos detalhes, recheado de altos e baixos. Estes conteúdos complexos, ao serem transmitidos de forma incorreta, acabam por promover a intolerância, o desrespeito e a segregação, já existentes na Irlanda do Norte. É, por esse motivo, que a transmissão destes conteúdos deve ser feita em sala de aula, pela mão de professores competentes.

Yes, because you are learning all the facts from both sides and not just one side. – 12 A 11

Yes, it helps me to understand why things are the way they are today and it's very interesting. – 12 A 12

Yes, as I know very little about the troubles and would like to learn more. – 12 B 5

Yes, I think studying the troubles in class will help me understand it and see a view that I have not been told about before. – 12 B 18

Estas afirmações são relevadoras das ideias intrínsecas dos alunos. De salientar as respostas dos estudantes 12 A 11 e 12 B 18. Estes alunos, provenientes de escolas diferentes, acreditam que as aulas de História os ajuda a perceber o lado do *outro*, a perspetiva que estes desconhecem, mas que querem compreender. Este é um passo fundamental para promover a compreensão mútua, a paz duradoura e o atenuar do ressentimento que ainda assombra esta nação. Para além disso, o aluno 12 A 12 acredita que ao estudar este tópico, nas aulas de História, consegue compreender melhor a sua nação, uma vez que vai estabelecer uma relação entre o passado e o presente e assim entender porque é que a realidade da Irlanda do Norte é a que conhece hoje. Todos estes alunos demonstram possuir uma consciência histórica bastante desenvolvida, uma vez que conseguem estabelecer esta relação, entre os acontecimentos passados e a sua própria vivência.

Paralelamente, 19 alunos, quatro da turma 11 A, um da turma 12 A, 11 da turma 11 B e três da turma 12 B, acreditam que as aulas de História os ajuda a perceber como era a vida no passado e a realidade vivida nesta nação:

Yes, because it helps you understand what life was like. – 11 A 2

Yes, it is good to know about the History and past of our area. – 11 A 8

*Yes, I do because it is helping me understand what life was like in Ireland before I was born. –
12 A 23*

*Yes, I think it helps us learn from our past, because so many people were killed on both sides. –
11 B 4*

Yes, as the events that happened led us to where we are today. – 11 B 5

Yes, because we are learning about what happened in our country. – 11 B 19

Yes, because it shows us what it was like around the times of the troubles. – 12 B 12

Yes, it makes you more aware of your families' past (...). – 12 B 14

Tanto o aluno 11 B 4 como o aluno 11 B 5 demonstram compreender as verdadeiras implicações dos *The Troubles*. Este não foi um conflito que apenas vitimou uma determinada facção. Este foi um conflito entre grupos, que fez vítimas, independentemente da

religião, cultura ou ideias políticas. Como o aluno 11 B 5 refere, este conflito fez da Irlanda do Norte a nação que é hoje, os acontecimentos do passado moldaram o presente que se vive. Existe aqui uma relação de causa-efeito, que não pode, nem deve ser ignorada, o que demonstra, também, o desenvolvimento da consciência histórica deste aluno.

Neste sentido, identificou-se uma outra categoria, onde três alunos, um da turma 11 A, um da turma 12 A e um da turma 12 B, acreditam que as aulas de História os ajuda a perceber as barreiras e o ódio que existem entre católicos e protestantes. De facto, assim é. Nas aulas de História, os alunos aprendem as motivações por detrás de cada grupo político, religioso ou cultural, aprendem o porquê destes grupos se oporem e as razões que separam, ainda hoje, a população da Irlanda do Norte. É surpreendente que apenas três alunos tenham mencionado este aspeto nas suas respostas. Seguem-se os comentários dos três estudantes:

It helps and it lets you know why most catholic and protestant hate each other. – 11 A 7

Yes, it helps people to understand their local history and helps them understand why there are such barriers between Catholics and protestants communities. – 12 A 22

Yes, as we would know more about why there is conflict between the 2 main religions in NI (Protestants and Catholics). – 12 B 11

Para além disso, cinco alunos, um na turma 11 A, um na turma 12 B, um na turma 11 B e dois estudantes na turma 12 B, afirmam que as aulas de História ajudam também a perceber as suas raízes e a sua cultura, uma vez que os *The Troubles* são um evento extremamente importante para a História da Irlanda do Norte, como se verifica:

It helps me learn about the Irish culture. – 11 A 10

Yes, because you might not know a lot about your local history and it is interesting to know about where you came from. – 12 A 4

Yes, because it was a main event in Northern Ireland's history. (...). – 11 B 3

Yes, I do think so, because it is important to know the history of your own country. – 12 B 15

Yes, it's good to know how the country came about and knowing the country's roots, is a good thing. – 12 B 17

Dois alunos, da turma 11 B, acreditam que ao estudar o seu passado, nas aulas de História, os alunos estão, de alguma forma, a criar ferramentas e a aprender as competências necessárias para evitar que este passado se volte a repetir, ou seja, os alunos acreditam que ao saberem mais sobre este passado doloroso, sobre os erros que foram cometidos, conseguem evitar que este conflito se volte a repetir, neste território:

I think we should study the Troubles because the more the future generation knows about it, the more we can do to prevent it from happening. – 11 B 1

Yes, it break it down and instructs us and as ? part of the ? it makes sure we don't repeat the same mistakes. – 11 B 13

Como o docente B 2 afirma, por mais duro que seja aprender um passado doloroso, este é um processo essencial para que o mesmo não se volte a repetir. Como este professor afirma, ao não se ensinar os passados dolorosos de uma nação, em contexto de sala de aula, corre-se o risco de estes eventos serem distorcidos, romantizados e glorificados:

(...) It is extremely important to learn lessons of the past, painful or not. Without learning about 'painful' History in an educational setting, certain events, people and organisations could be romanticised and glorified elsewhere and ultimately be repeated. – B 2

Posteriormente, quatro estudantes, um da turma 12 A e três da turma 11 B, acreditam que os professores ensinam melhor este tópico, uma vez que possuem mais conhecimentos e uma visão imparcial dos eventos decorridos, por isso, é nas aulas de História que os estudantes devem aprender sobre os *The Troubles*. Para além disso, o aluno 11 B 16 acredita que os estudantes ouvem com mais atenção os seus professores, e que por isso, interiorizam o conhecimento mais facilmente, como é possível ler:

Yes, as the teacher can teach from the textbook and also, tell you personal things that had happened to them. – 12 A 20

Yes, because the teachers have more of an idea, instead of just reading what is written down. – 11 B 7

Yes, as these are history teachers who have taught this lesson before and know how to teach the lesson correctly. – 11 B 9

Yes, because you are getting taught by your teacher, there you would listen more. – 11 B 16

Na quinta pergunta aplicada no inquérito por questionário, os alunos responderam à seguinte questão: “São as aulas de História o melhor lugar para aprender sobre os *The Troubles*? Justifica.” Enquanto a quarta pergunta centrava-se no papel da disciplina de História na aprendizagem do passado dos alunos, com a quinta pergunta pretende-se saber até que ponto os estudantes consideram que as aulas de História são o espaço certo para aprender sobre o seu passado doloroso. Assim, após a leitura das respostas dos alunos das quatro turmas, foram identificadas várias categorias que explicam as opiniões dos estudantes. Primeiramente, verifica-se que 10 alunos, sete da turma 11 A, dois da turma 12 A e um da turma 11 B, responderam “sim” a esta pergunta, dando várias justificações para esta posição, como por exemplo:

Yes, because it tells you the most information about it. – 11 A 4

Yes. No other classes mention this. – 11 A 8

Yes, it's history. – 11 A 12

Yes, there are no/or very little reminders that the troubles happened. – 12 A 17

Yes, as you don't want to be learning about the troubles in biology. – 11 B 6

De salientar a resposta do estudante 11 A 8 que acredita que nenhuma outra disciplina menciona este tópico⁴⁶⁴ e o aluno 12 A17 que diz que este é um tema pouco lembrado. Paralelamente, quatro estudantes, um da turma 12 A e três da turma 12 B, responderam que não acreditam que a disciplina de História é o melhor lugar para aprender sobre os *The Troubles*. Estes alunos justificaram a sua opinião da seguinte forma:

No, because you don't get different viewpoints. – 12 A 2

No, I don't think so, because it can an unreliable source. – 12 B 15

Would rather go and learn about it, rather than in a classroom. – 12 B 16

A resposta dada pelo aluno 12 B 15 demonstra uma certa desconfiança em relação à escola como entidade provedora de um conhecimento justo, imparcial e fidedigno. Esta desconfiança pode ser um sentimento impulsionado pelos agentes externos a que os alunos são diariamente expostos como, por exemplo, a história oral e as perspetivas partilhadas pelos

⁴⁶⁴ Embora a Diretora de Religião desta escola afirme que trata os *The Troubles*, no ano 10, aquando do estudo do tópico ‘fontes de preconceito e sectarismo’; ver entrevista código A3.

seus familiares e/ou amigos, ou ainda, o contexto sociocultural em que os estudantes vivem, onde a segregação é uma constante.

Paralelamente, três estudantes, um da turma 11 A, um da turma 11 B e um na turma 12 B referem que “talvez” ou “às vezes”. De salientar o aluno 11 B 3, que refere que:

Maybe, but my mum and dad knew lots about it too. – 11 B 3

Ou seja, este aluno acredita que talvez as aulas de História sejam o melhor sítio para aprender sobre este tema, contudo, afirma que os seus pais conhecem este assunto, o que demonstra que este aluno procura os seus familiares para aprender sobre História.

Posteriormente, apenas três alunos respondem que “sim” e “não”, mas acrescentam que os documentários, filmes, TV e/ou museus são alternativas mais eficazes para a aprendizagem dos *The Troubles*, por oposição às aulas de História. Estes alunos afirmam:

Yes and no = I think personally watching a movie or documentary is better. – 11 A 1

Yes/no. Yes, you learn a lot but there are other ways which could be better. – 12 A 10

Yes and no. you could learn more in a museum about the troubles. – 11 B 12

Como é possível verificar, estes alunos acreditam que as aulas de História são o espaço adequado para aprender, contudo, existem outras formas de aprender sobre este passado doloroso como, por exemplo: com a visualização de documentários e filmes, visitas a museus, entre outros.

A viagem de estudo como forma mais eficaz de aprendizagem sobre os *The Troubles* é igualmente mencionada, mas apenas por um aluno, 12 B 9. Paralelamente, dois alunos da turma 11 A referem que a pesquisa online apresenta-se como uma forma mais eficaz para aprender sobre os *The Troubles*, como é possível verificar:

No, you can research about it online. – 11 A 2

Nope, as you could look at up online and it would give you the same/more information. – 11 A 5

Esta perspetiva reflete a sociedade em que vivemos, onde a informação digital está acessível a todos. Para estes alunos, a pesquisa na Internet apresenta-se como uma alternativa à aprendizagem tradicional, ocorrida em sala de aula.

Posteriormente, 11 estudantes, seis da turma 11 B, dois da turma 11 A, dois da turma 12 A e apenas um aluno da turma 12 B, afirmam ainda acreditar que as aulas de História são

o local ideal para aprenderem sobre os *The Troubles*, uma vez os professores ensinam de forma a que os alunos percebam o que realmente aconteceu, como é possível verificar:

Yes, because the teacher will put it into terms you will understand. – 11 A 7

Yes, because History teachers explain it very well. – 11 A 10

Yes, my teacher explained everything thoroughly and helped me. – 12 A 14

(...) very well explained, so easier to understand. – 12 A 18

Yes, because the teachers will answer most of the questions you have. – 11 B 7

Yes, because you'll learn more, as a History teacher will be teaching you. – 11 B 10

Yes, History teachers would have a better understanding on the troubles. – 11 B 19

Yes, as we get to go through the Troubles thoroughly and understand it better. – 12 B 13

A maioria dos alunos inquiridos acredita que é nas aulas de História que os estudantes têm a oportunidade de aprender o seu passado de forma justa e imparcial, para além de serem os professores os detentores de um conhecimento mais completo sobre este tema. Estes alunos, 12 da turma 12 A, um da turma 11 B e oito alunos da turma 12 B, afirmam:

Yes, as it shows you what went on during the troubles without a biased opinion. – 12 A 3

Yes, because you get to see everyone's viewpoints. – 12 A 5

Yes, other places can be biased. Books and teachers are more reliable. – 12 A 8

Yes, because they have a lot of the information and the teacher may have lived through it. – 12

A 12

Yes, as people don't like learning about from their family, as they don't like talking about. – 12

A 13

Yes, they are the best place because they have the best resources to learn about the troubles. –

12 A 19

Yes, the troubles should be taught from a neutral point in history. – 11 B 13

Yes, as all the facts are here and it is not bias, but it may be better to talk to someone from both sides. – 12 B 2

Yes, as well will be given the unbiased opinion of the troubles. – 12 B 5

Yes, you learn what actually happened. – 12 B 17

History classes are the least likely to be biased over friends and family. – 12 B 18

Muitos são os estudantes que acreditam aprender, nestas aulas, o que realmente aconteceu na Irlanda do Norte, durante os *The Troubles*. De salientar as afirmações de dois estudantes: o estudante 12 B 17 defende que é nas aulas de História que os alunos aprendem sobre o que realmente aconteceu, enquanto o colega 12 B 18 afirma que a possibilidade de ouvir uma versão distorcida do que realmente aconteceu neste período, nas aulas de História, é menor em relação ao que se ouve dos amigos e familiares. Estas observações são extremamente pertinentes, uma vez que demonstra que os alunos têm plena consciência que algumas das histórias/estórias contadas pelos seus amigos e/ou familiares são muitas vezes enviesadas e manipuladas de forma a adequar-se ao grupo que a perpetua.

Pelo contrário, seis estudantes, três da turma 12 A, dois da turma 11 B e um aluno da turma 12 B, acreditam que as aulas de História não são o melhor lugar para aprenderem sobre os *The Troubles*, uma vez que os seus familiares ou conhecidos que viveram este confronto em primeira mão, acabam por explicar melhor o que aconteceu, através da partilha das experiências vividas. Como já foi dito anteriormente, os alunos acreditam nos conhecimentos partilhados pelos seus familiares, uma vez que é perfeitamente natural confiar plenamente nos seus pais, avós e demais entes próximos. É por isso que é demasiado arriscado deixar a transmissão da História sensível, especialmente quando esta é uma História dolorosa de aprender, nas mãos da população. A transmissão é feita, muitas vezes, através de estórias que sustentam a visão do grupo político/religioso/cultural que a eterniza.

De salientar a seguinte resposta:

Yes, because all the resources are there but also, Family, because parents have personal experience. – 12 A 1

Este aluno concorda com o ensino dos *The Troubles* na aula de História, mas acredita que os familiares têm um papel igualmente importante na transmissão de informação.

Os restantes alunos referem:

No, you can hear about the Troubles into more detail by family members. – 12 A 7

Not really, because it doesn't really give us much of an experience whereas your parents can really tell us more and how they were treated. – 12 A 9

No, because you could possibly get more insight by asking people who lived through it. – 11 B 1

Maybe, but my mum and dad knew lots about it too. – 11 B 3

No, my family gives me the proper side of the story. – 12 B 4

Estes estudantes acreditam que as famílias têm também um papel importante na transmissão deste conhecimento, uma vez que têm, muitas vezes, histórias pessoais para partilhar. De salientar o estudante 12 B 4 que parece não acreditar minimamente na versão apresentada na escola, uma vez que, na sua opinião, os seus familiares lhe ensinam a verdadeira versão desta história. Novamente, o fator confiança surge aqui como um aspeto essencial na transmissão do conhecimento histórico, entre os jovens e os seus familiares. Para além disso, a desconfiança, a perpetuação do ódio pelo *outro* e a segregação da sociedade Norte-Irlandesa fazem com que certos grupos continuem a acreditar que existem duas versões do mesmo conflito, estando uma certa e outra completamente errada, como é possível verificar pela afirmação deste estudante.

Posteriormente, 15 alunos, três do 12 A, 11 estudantes da turma 11 B e um aluno da turma 12 B, acreditam que este tópico deve ser ensinado nas aulas de História, uma vez que a disciplina de História serve para aprender sobre o passado e os estudantes devem aprender sobre o mesmo, especialmente quando este lhes diz respeito. Este pensamento linear dos alunos é igualmente interessante, uma vez que se pode assumir que os estudantes não consideram este tema tão singular quanto isso, e que, portanto, o seu ensino deve ser feito da mesma forma que outros conteúdos históricos. Neste sentido, é importante citar a ideia da professora A 6:

(...) It is only when we face these issues and generate discussion and debate that we can have a greater understanding and mature view of the events of the past. – A 6

Seguem-se algumas das ideias expressas pelos estudantes, nesta categoria:

Yes, because History is about learning about your past. – 12 A 4

Yes, because the troubles are the past and we should know it. – 12 A 6

Yes, because the troubles are in the past and the past is all History. – 12 A 23

Yes, I think they are because it is the History of Northern Ireland. – 11 B 4

Yes, because it's the only class you would learn about history. – 11 B 10

Yes, as you will gain a lot more knowledge about it than a youtube video. – 11 B 11

Yes, because the teach you the history about every other major thing in countries, why not your own. – 11 B 17

Yes, time set apart every week to learn our history. – 12 B 11

De salientar a resposta dada pelos últimos dois alunos citados, uma vez que estes acreditam que os mais jovens têm de aprender a sua própria História. O aluno 11 B 17 questiona-se: se os estudantes aprendem os acontecimentos históricos mais importantes do mundo, porque é que não aprendem também a sua própria História? Nesta linha de pensamento, o estudante 12 B 11 acredita que todas as semanas os alunos deveriam ter tempo destinado ao ensino e aprendizagem da sua própria História, ou seja, a História do seu país.

Finalmente, um único aluno, 11 B 18, acredita que as aulas de Religião são igualmente importantes para o ensino e aprendizagem deste tópico, já que na sua opinião, a questão da Religião está muito ligada ao passado da Irlanda do Norte:

Yes, Religion classes too, it's all about our country's past and religion also had a lot to do with it. -11 B 18

Na questão número 6, inquiriu-se os alunos se gostariam de saber mais sobre os *The Troubles*. Na análise destas respostas, foram identificadas oito categorias. A maioria dos alunos inquiridos, 30 estudantes, afirma que gostaria de saber mais sobre os *The Troubles*, uma vez que este é um tema interessante. É nas turmas 11 A e 12 A que mais estudantes partilham esta opinião, (nove alunos na turma 11 A e 10 alunos na turma 12 A), seguindo-se a turma 12 B com seis alunos e 11 B com cinco estudantes. Segue-se um exemplo das várias respostas dadas, enquadradas nesta primeira categoria:

Yes. It's very interesting. – 11 A 1

Yes. As we would know about the History in Northern Ireland. – 11 A 5

Yes, I think I know a lot from GCSE, but it was interesting. – 12 A 8

Yes, because it is interesting to learn, and it shows you what happened in the troubles. – 12 A 9

Yes, it is very interesting to learn about something that happened in your local area not that long ago. – 12 A 20

Yes, I'm interested in learning about what happened then. – 11 B 2

Yes, because I think most young people would find it interesting. – 11 B 19

Yes, it is interests me, it's my country's history and I want to learn about it in depth. – 12 B 2

Como é possível verificar com estes testemunhos, os alunos consideram este tema interessante e também relevante, uma vez que estão a aprender sobre a sua própria história, ou seja, um passado ainda recente, como afirma o aluno 12 A 20.

Paralelamente, 23 alunos dizem que este é um tema sobre o qual querem saber mais, uma vez que lhes permite conhecer melhor o passado da Irlanda do Norte. É nas turmas 12 A (sete alunos) e 11 B (nove alunos) que podemos encontrar mais alunos a partilhar esta mesma opinião, seguindo-se a turma 12 B com seis estudantes e a turma 11 A com apenas um aluno. A título de exemplo, é possível ler as seguintes citações:

Yes. As we would know about the History in Northern Ireland. – 11 A 6

Yes, I would like to know more about the History of where I live. – 12 A 3

Yes, so that I know what life was like before I was born. – 12 A 4

Yes, because it is a main point in our history and can be still relevant today. – 11 B 3

Yes, as it part of Northern Irish history and I should know as much as I can about it. – 11 B 9

Yes, because it's our country's past, we should all know about what happened and why things are the way they are today. – 11 B 18

Yes, I know very little about it and would like to understand more about my local history. – 12 B

5

Yes. Everyone knows a little bit more than I do about the troubles and I would like to know what they are talking about. – 12 B 13

Estas citações demonstram que os estudantes acreditam que este é um tema pertinente e extremamente importante para a sociedade. É através da aprendizagem deste tópico que os alunos passam a saber mais sobre a História da sua nação, sobre o seu passado e compreendem a relação de causa-efeito sobre o passado e a realidade atualmente vivida na Irlanda do Norte. De salientar a resposta dada pelo aluno 12 B 13 que acredita que todos sabem mais do que ele sobre os *The Troubles*, e, portanto, gostaria de saber mais sobre este tema, de forma a compreender o que os colegas conversam entre si. Este desconhecimento acaba por ser, em alguns casos, natural, uma vez que um número considerável de pessoas não gosta de falar sobre os *The Troubles*, remetendo-se a um silêncio profundo, com receio de acordar os fantasmas do passado. Ora, esta posição, embora legítima, é perigosa, por todos os problemas que pode causar. O ser humano jamais deverá esquecer o seu próprio passado, principalmente quando este é carregado de dor e marcado

por violência. Neste sentido, dois alunos referem que é importante saber mais sobre os *The Troubles*, de forma a que este passado não se volte a repetir, como é possível verificar:

Yes, the more we know about it and the more we understand, the more we can do to prevent it. –

11 B 1

Yes, because the past generally repeats itself if we don't pay careful attention to it. – 11 B 13

Estes dois alunos da *Escola B* demonstram bastante maturidade e uma consciência histórica bastante desenvolvida, uma vez que compreendem as implicações que um passado pouco discutido, em contexto da sala de aula, tem na sociedade de um determinado território. De salientar que, já na questão número 4 deste inquérito por questionário, os alunos expressam exatamente a mesma ideia, o que demonstra uma profunda convicção acerca do que aqui afirmam.

Posteriormente, seis estudantes, um da turma 11 A, dois da turma 11 B e três da turma 12 B, referem ainda que querem saber mais sobre este tópico, justificando ou não a sua opinião, como é possível verificar:

Yes, want to know about what it. – 11 B 10

Yes, I'm curious. – 12 B 14

Yes, it's important to know history as not to respect it and to understand people's thoughts and opinions. – 12 B 18

Os restantes estudantes apenas disseram que querem saber mais sobre os *The Troubles*, sem fornecerem qualquer justificação para a sua opinião. Relativamente aos alunos 11 B 10 e 12 B 14, estes demonstram que querem saber mais sobre este tema, sem, no entanto, explicarem as suas razões. Já o aluno 12 B 18 diz que é importante saber a História, bem como respeitar as opiniões e os pensamentos das pessoas. Paralelamente, três estudantes disseram ainda que querem aprender mais sobre os *The Troubles*, de forma a perceber como é que os seus familiares viveram, bem como as suas experiências durante o período *The Troubles*, como é possível ler:

Yes, to learn more about what family members went through. – 11 A 13

Yes, it would be interesting to know about our family heritage, life style then and compare to our lifestyle now a day. – 11 B 8

Yes. Know more about our family history. – 12 B 16

Como se verifica, estes alunos demonstram uma certa empatia pelos seus familiares, uma vez que querem saber mais sobre a forma como estes viveram e experienciaram este conflito. De destacar o aluno 11 B 8 que quer perceber como é que a sua família viveu, de forma a perceber a sua herança cultural e, ainda, para comparar o estilo de vida dos seus familiares com o estilo de vida da população atual. Destaca-se, assim, a consciência histórica deste estudante que, para além de querer saber mais sobre o passado, quer também relacionar o passado com a realidade vivida atualmente.

Contudo, verificou-se que alguns alunos não pretendem saber mais sobre este tópico. O aluno 12 A 21 considera que este é um tópico com muitos detalhes. De facto, assim é. Este é um tema complexo, com muitos acontecimentos a marcarem este pequeno território e em espaços de tempo muito curtos, o que exige muita revisão por parte dos estudantes, principalmente no *Key Stage 4*.

Paralelamente, cinco alunos, um na turma 11 A, um na turma 12 A, um na turma 11 B e dois alunos na turma 12 B, afirmam que não querem saber mais nada sobre este tópico, uma vez que não têm qualquer interesse, como se lê nos seguintes exemplos:

No. I don't really find it that interesting to learn about as I prefer Nazi Germany more. – 12 A 1

No, we already learnt about this topic and I believe it to be quite boring. – 11 B 12

No, I think it is uninteresting and boring. – 12 B 1

Finalmente, seis alunos dizem que não querem aprender mais sobre os *The Troubles*, uma vez que já sabem tudo sobre este tema, como se lê nas seguintes citações:

No. I think I know everything I'll need to know. – 11 A 11

No, because we already know so much about it. We don't need to learn anymore. – 12 A 2

No, I have already learned a lot in my history classes about the Troubles. – 12 A 7

No, I know a lot about it already and it is a topic with a lot of violence. – 12 A 12

No, I think I know enough about the troubles and would like to learn something else. – 12 A 13

No, I felt as I have learnt enough about the troubles last year. – 11 B 11

Posteriormente, na questão número 7, os alunos foram questionados relativamente ao ano em que gostariam de começar a aprender sobre os *The Troubles*. Desta forma, apenas oito

alunos, dois da turma 12 A, três na turma 11 B e também três alunos na turma 12 B, afirmam que o ano 8 é o ano mais indicado para aprender sobre este tema, como se verifica:

Year 8 because it is a lot to learn & remember so I would like to get it out of the way in Year 8.

– 12 A 1

Year 8, because it is Irish history which is local, and it is good to find out about the past in Ireland. – 12 A 14

Year 8 because I find it interesting and we should learn about it earlier. – 11 B 3

8 or 9 they should know about the troubles as soon as possible. – 11 B 10

Year 8, as it is more relevant to us living in Northern Ireland and help us understand our recent history. – 12 B 7

8, as not everyone keeps History on for GCSE. – 12 B 11

As justificações para esta escolha são variadas, mas destaca-se a resposta do aluno 11 B 10, que considera que os alunos deveriam aprender sobre este tema o mais cedo possível, no ano 8 ou no ano 9. Apenas três alunos selecionaram o ano 9 como o ano ideal para iniciar a aprendizagem do tema *The Troubles*. Sete estudantes, um da turma 11 A, três alunos da turma 11 B e três alunos da turma 12 B, defendem que a aprendizagem dos *The Troubles* deve ser iniciada no ano 10, justificando a sua opinião de diferentes formas. De salientar que apenas os seguintes alunos justificam a sua opinião, como é possível verificar:

Year 10, because are history needs to be an example. – 11 B 4

10, then you would be able to learn when you're young and know all through your life. – 11 B

14

Year 10, because you would have an understanding of it when you are young. – 11 B 15

Slightly touched on it in year 10, but not in detail. – 12 B 14

I would of liked to started in year 10 or so, rather than 12. – 12 B 18

Paralelamente, seis alunos, três da turma 11 A, um na turma 12 A, um aluno na turma 11 B e um aluno na turma 12 B, afirmam que a aprendizagem dos *The Troubles* deve ser iniciada no ano 10, uma vez que muitos alunos não selecionam História para o GCSE, e não têm outra oportunidade para aprender este tópico na escola. Esta opinião é sinónimo

de maturidade dos alunos, pois demonstra a percepção da importância deste tópico para a compreensão da realidade vivida atualmente, neste território. Assim, seguem-se algumas afirmações destes alunos:

Year 10 because some people don't keep history on as a GCSE. – 11 A 2

Year 10 as some people don't keep history on. – 11 A 3

Year 10, because everyone should learn their local history. – 12 A 21

Year 10, because you may not pick history for GCSE and this is a important topic. – 11 B 21

(...) has to be everyone so can't be GCSE. – 12 B 8

Esta ideia é reforçada pela docente B 3, na entrevista concedida, quando afirma:

(...) it's critical to teach them the important parts of History that they will miss out on in GCSE, for example Northern Ireland and the Troubles and the treatment of Jews in Germany leading to the Holocaust. This will give them the skill and hopefully the empathy that they will need (...). – B 3

Ou seja, se os alunos não escolherem História como a disciplina opcional no *Key Stage 4* e se os *The Troubles* e o Holocausto não forem ensinados no *Key Stage 3*, isso significa que os estudantes terminam o ensino obrigatório Norte-Irlandês sem nunca terem aprendido dois momentos essenciais, não só para a sua própria História, mas também para a História mundial, a que também pertencem. Sem a aprendizagem destes dois temas essenciais, os estudantes não têm a oportunidade de adquirir competências imprescindíveis para uma vivência pacífica em sociedade.

Neste seguimento, 11 alunos, um da turma 11 A, sete alunos da turma 12 A e três alunos da turma 12 B, dizem que o ano 10 é o ano ideal para iniciar a aprendizagem dos *The Troubles*, porque desta forma os alunos têm mais bases sobre este tema, quando estudam os *The Troubles*, no *Key Stage 4*.

I would have liked learning it in year 10 so I could get a head start for GCSE. – 11 A 10

Year 10 so that when you're doing your GCSE's it's not new to you, so you know more about it and have better understanding. – 12 A 4

Year 10 – there is a lot about the troubles, and we need a lot of time to go through all the information. – 12 A 6

Year 10, just before GCSE's, so you don't have to ? revise it. – 12 B 6

Year 10, because then you get an insight of what you will learn about later in GCSE history. – 12 B 12

Year 10, because then I would know a bit more about it, once I had reached year 12 for my GCSE. Gives me an insight. – 12 B 13

Esta preocupação com a preparação para os exames GCSE revela que os alunos se interessam pela disciplina de História, pelo seu conteúdo e, acima de tudo, pretendem estar mais preparados em relação ao tópico *The Troubles*, que dizem ser complexo e moroso. Posteriormente, oito alunos afirmam ainda que o ano 10 é o ano ideal para começar esta aprendizagem, uma vez que os estudantes têm mais maturidade para lidar com este tema. Estes alunos, dois da turma 11 A, um da turma 12 A, quatro da turma 11 B e um aluno da turma 12 B, acreditam que:

Year 10, I think that's when people would take it more serious. – 11 A 11

Year 10, because that's when people would take it more seriously. – 11 A 13

Year 10 because that is where you get to the age that you can acknowledge things and think well about them. – 12 A 23

Year 10, because I don't think I could fully understand it in year 8 or 9, but it is important to learn about it as soon as possible. – 11 B 1

10, because it gives you a chance to properly understand it when you're younger. – 11 B 2

Year 10 is a good year, as you are old enough to hear about the events that have happened. – 11 B 11

Year 10, because we would be old enough to understand fully what it used to be like. – 11 B 18

10, old enough to care and take seriously (...) – 12 B 8

Doze alunos, oito da turma 12 A e quatro estudantes da turma 11 B, defendem que é no ano 11 que os alunos devem dar início ao estudo do período *The Troubles*, justificando a sua opinião nas seguintes citações:

Year 11, as it would give you more time to learn about your History. – 12 A 3

I personally think year 11 was the best time to learn it. – 12 A 18

I think year 11 or 12 is the best time to learn about the troubles because at this age you are more likely to have a little background knowledge on the troubles. – 12 A 19⁴⁶⁵

Year 11, as it is a serious topic. – 11 B 5

I would like to learn about the troubles in year 11, because it would make it more interesting to learn about your own country. – 11 B 17

Neste sentido, nove alunos, um na turma 11 A, quatro alunos na turma 12 A, dois alunos na turma 11 B e também dois alunos na turma 12 B, acreditam que o ano 11 é o ano certo para começar a estudar os *The Troubles*, uma vez que os alunos têm mais maturidade para lidar com este tema, compreendendo mais aprofundadamente todas os motivos por detrás deste conflito, para além de estarem mais preparados para lidar com a violência que envolveu. Seguem-se algumas justificações dadas por estes alunos:

Year 11, because I will understand it better. – 11 A 7

11, because you are more mature and a good age to understand everything. – 12 A 5

Year 11, as you are old enough to know what came out of the troubles and the things that happened in them. – 12 A 13

Year 11, because it's a tough topic to learn and it's better to do when you're a bit older. – 12 A 16

Year 11, so the students can handle it more maturely. – 11 B 6

Year 11/12 because we would have a better understanding as we are older. – 11 B 19

11, and above as more mature. – 12 B 3

Year 11, as it seems like the right age to learn and take it seriously. – 12 B 17

Posteriormente, 10 alunos dizem que o ano 12 é o ano certo para iniciar a aprendizagem dos *The Troubles*. Estes alunos, provenientes das turmas 11 A (um aluno), 12 A (um aluno), 11 B (quatro alunos) e 12 B (quatro alunos), justificaram a sua opinião da seguinte forma:

Year 12 because we've started a different topic in history. – 11 A 4

⁴⁶⁵ De salientar que este aluno e o aluno 11 B 20 consideram que o ensino dos *The Troubles* deve ser iniciado ou no ano 11 ou no ano 12. O aluno 12 A 19 acredita que nestes níveis de ensino, os alunos já possuem mais conhecimentos sobre este tópico, o que facilita a aprendizagem do mesmo, no *Key Stage 4*. Já o aluno da turma 11 B acredita que este tópico se insere no conjunto de temas que estes estudam no ano 12.

Year 12, compared to other topics it wouldn't be as intriguing or interesting to younger students, compared to topics such as Battle of Hastings, World Wars, Henry VIII life. – 11 B 8

Year 11 or 12 because it sounds like it would fit in with the topics we are doing. – 11 B 20

Year 12 (now). We still have tensions today and the sooner I learn the reasons the sooner I will understand – 12 B 2

O aluno 12 B 2 demonstra perceber a importância do estudo deste tópico, uma vez que permite aos alunos conhecerem as razões por detrás deste conflito armado, os motivos que levaram à segregação da sociedade Norte-Irlandesa, para além dos vários ataques perpetrados. O aluno 12 B 2 sabe que quanto mais cedo aprender sobre este tópico, mais cedo consegue compreender a sua própria sociedade e cultura, uma vez que o passado desta nação tem ainda um impacto muito forte no presente que se vive na Irlanda do Norte.

Paralelamente, dois alunos, um da turma 11 A e um aluno da turma 12 B, acreditam que qualquer altura é importante para iniciar o estudo dos *The Troubles*, uma vez que este é um tema que faz parte da História da Irlanda do Norte.

Any time as it is important. – 11 A 6

I think we should learn about in the whole way through because it's our countries history. – 12 B 10

Verificou-se ainda que um aluno não pretende aprender sobre os *The Troubles*, uma vez que considera este tema aborrecido, para além de ouvir falar dos *The Troubles* com bastante frequência:

I would rather not learn about it, as it is boring, and people talk about it all the time. – 12 B 1

Para além disso, um aluno da turma 11 B afirma que já aprendeu este tema e que não gostaria de estudar mais este confronto, como se verifica:

We already learnt about the troubles in year 10, I do not want to learn any more about the topic. – 11 B 12

De salientar que estas duas opiniões negativas, relativamente ao ensino dos *The Troubles*, pertencem a alunos a frequentar a *Escola B*.

Possivelmente, as últimas duas questões deste questionário são as mais reveladoras das ideias dos alunos, uma vez que estes são questionados, no número 8, sobre o período da

História da Irlanda do Norte que consideram mais importante: *the Famine, the Easter Rising, the Partition* ou *The Troubles*. Já a questão número 9 pede que os alunos identifiquem o passado mais doloroso e triste para a Irlanda do Norte, tendo de escolher entre a *The Famine* e *The Troubles*.

Assim, na questão número 8, verifica-se que a grande maioria dos alunos, 37, identificou os *The Troubles* como o período mais importante para a História da Irlanda do Norte. Destes 37 estudantes, 13 pertencem à turma 12 A e outros 13 estudantes pertencem à turma 11 B, sete estudantes frequentam a turmas 12 B e quatro alunos a turma 11 A. Desta forma, 20 dos estudantes que defendem esta posição pertencem à *Escola B* e 17 estudantes frequentam a *Escola A*.

Relativamente às justificações fornecidas pelos alunos, de forma a fundamentar as suas posições, foi possível identificar um conjunto muito variado de categorias. Estas categorias são muito diversas e são reveladoras das ideias dos estudantes e da forma como encaram o seu passado.

O impacto dos *The Troubles* foi uma categoria referida por sete alunos, ou seja, dois alunos da turma 12 A, três alunos da turma 11 B e dois alunos da turma 12 B. Estes estudantes acreditam que este é o acontecimento mais importante devido ao impacto que teve na vida da população. Ou seja, os alunos referem-se aos efeitos negativos que este evento teve na população da Irlanda do Norte. Estes efeitos negativos afetaram aqueles que sofreram, diretamente ou indiretamente, com os *The Troubles*, por terem sido vítimas dos confrontos ou por terem perdido familiares. Contudo, devemos aqui incluir também toda a população uma vez que, por mais de 30 anos, os habitantes da Irlanda do Norte viveram num clima de medo e terror, onde o simples ato de sair de casa podia ser extremamente arriscado. Por todas estas razões, este período teve um impacto muito grande na população da Irlanda do Norte. Seguem-se algumas das ideias manifestadas pelos alunos:

“The troubles” (...), had more of an impact. – 12 A 17

The troubles’ as it had more of an impact on the country. – 12 A 18

The troubles as it is more recent, and it left a big impact. – 11 B 5

The troubles since it has had the biggest effect on us now. (...). – 11 B 18

Troubles – most relevant in society. – 12 B 11

Troubles, as it affected our country and left families in a bad state. – 12 B 17

Uma outra categoria identificada diz respeito ao facto de este ser um passado recente na Irlanda do Norte. Estes estudantes, dois da turma 11 A, três da turma 12 A, um da turma 11 B e dois alunos da turma 12 B, acreditam que por ser um evento que decorreu mais recentemente, este acaba por ser mais importante para a História desta nação. De salientar que os estudantes 12 A 17 e 11 B 5, para além de afirmarem que este foi o passado com mais impacto neste território, apresentam o facto de ser o passado mais recente, na História da Irlanda do Norte, daí ser mais significativo e importante.

The troubles because it happened recently, and it was very dangerous to leave your house. – 11

A 10

The troubles as it's recent history. – 11 A 11

(...) it didn't happen a very long time (...) – 12 A 6

The troubles because it tell us about what happened not so long ago compared to the rest. – 12

A 9

"The troubles" it's recent history, had more of an impact. – 12 A 17

The troubles as it is more recent (...) – 11 B 5

The troubles, as it is the most recent. – 12 B 6

The troubles are more important as they are the most recent events (...) – 12 B 18

Nesta linha de pensamento, quatro alunos, três da turma 12 A e um aluno da turma 11 B, justificam a sua posição afirmando que os *The Troubles* foram um acontecimento que afetou muitas pessoas. Estes alunos afirmam o seguinte:

The Troubles because they went on for the longest and affected the most people. – 12 A 11

The troubles, as more people you know have experienced the troubles and it was the longest event out of Ireland's History. – 12 A 13

The Troubles because it shows how badly people were treated and what happened to them. – 12

A 14

The troubles because they affected a lot of people significantly. People were hurt and some even lost their lives. - 11 B 2

De salientar que os alunos 12 A 11 e 12 A 13 afirmam, também, que os *The Troubles* se apresentam como o mais longo evento na História da ilha irlandesa. Estas afirmações são,

de facto, verdadeiras, uma vez que, desde o início dos *The Troubles* em 1969 até à instauração do *Power-Sharing* em 2007, entre os partidos Sinn Féin e DUP, decorreram 38 anos de desentendimentos e hostilidades.

Paralelamente, cinco alunos, quatro da turma 11 B e um da turma 12 A, acreditam que os *The Troubles* se apresentam como o período mais importante devido ao elevado número de mortes que se registou, como se verifica:

The troubles ? a lot of people died (...) – 12 A 6

“The troubles” because of the death of so many people. – 11 B 4

The troubles, as there was bombing every where and shooting everywhere, millions died. – 11 B

10

The troubles, many civilians lost their lives. Each group attacked each other constantly. – 11 B

12

The troubles, because a lot of people died, this shows people are strong. - 11 B 19

Estes alunos associam o número de mortes à importância deste evento histórico. Na verdade, a Grande Fome que abalou a Irlanda, no século XIX, matou muito mais pessoas e deixou a ilha irlandesa completamente arruinada, como já foi explicado neste estudo. A percepção de que os *The Troubles* são o período mais importante na História da Irlanda do Norte, pelo número de mortes que causou, está errada. *The Famine*, atacou toda a ilha irlandesa, muito antes de esta estar dividida entre Norte e Sul, devastou famílias e vilas, deixando um rasto de morte assustador. Talvez pela ênfase nas mortes causadas pelos *The Troubles*, os alunos assumem que este conflito matou mais do que a Grande Fome do século XIX. Esta linha de pensamento é, no entanto, estranha, já que a Grande Fome é um tema estudado pelos estudantes aquando da frequência do ano 7, da escola primária. Posto isto, acreditava-se que os estudantes possuíam um conhecimento mais sólido sobre este evento e, assim, o impacto que este teve na ilha irlandesa. De salientar ainda a resposta do aluno 11 B 10, que afirma que “milhões” de pessoas morreram durante os *The Troubles*, afirmação totalmente errada. No entanto, esta percepção demonstra, talvez, a ideia que muitos têm, de que este foi um conflito extremamente mortífero, causador de muito mais vítimas do que na realidade causou. Este exagero da dimensão deste confronto pode ser sinónimo de um conhecimento irreal ou de um exagero propositado, transmitido aos mais jovens pela comunidade a que pertencem.

Posteriormente, três alunos fazem ainda referência ao perigo e à violência que se viveu durante este período, de forma a completarem a suas posições, como foi o caso do aluno 11 A 10 e 11 B 18:

(...) it was very dangerous to leave your house. – 11 A 10

The troubles, because it was a time of extreme violence and a lot of things changed in the country because of it. – 12 A 16

(...) There was a lot of violence (...). – 11 B 18

Posteriormente, seis estudantes, dois na turma 12 A, dois na turma 11 B e dois estudantes na turma 12 B, acreditam que os *The Troubles* são o evento mais importante da História da Irlanda do Norte porque os seus efeitos ainda hoje se fazem sentir neste território. Seguem-se as justificações fornecidas pelos estudantes:

I think “The Troubles” because it is something that still affects us today & something that affected our parents. – 12 A 1

The troubles, because it is on ongoing thing, but not as violent and it was the time of the spilt. – 12 A 5

I think either the Partition or the Troubles, because the Partition made the country I live in, but the troubles shaped Northern Ireland into what is today. – 11 B 3

The troubles because it shows the History of Northern Ireland and wat Northern Ireland as come through and why it’s the way it is today. – 11 B 15

The Troubles, I feel that it is most important and biggest reason for tensions today. – 12 B 2

The troubles, because it makes the country it is today. – 12 B 15

Os alunos 11 B 3, 11 B 15 e 12 B 15 demonstram um desenvolvimento significativo da sua consciência histórica, uma vez que conseguem perceber que os acontecimentos que tiveram lugar no passado, distante e recente, acabaram por moldar a sociedade, atribuindo as especificidades que hoje possui. Ou seja, estes alunos estabelecem a relação entre passado e presente, causa-efeito. Paralelamente, o aluno 12 B 2 reconhece que *The Troubles* são a razão por detrás das tensões que ainda hoje se fazem sentir, na Irlanda do Norte. Este aluno consegue, assim, relacionar o seu conhecimento histórico com o que observa em seu redor. Paralelamente, é importante destacar a ideia do aluno 12 A 1 que atribui significância a este evento, não só pelo impacto que este passado ainda tem no presente,

mas também devido à forma como afetou os seus pais. Como aqui já foi referido, através das experiências vividas pelos seus progenitores, durante os *The Troubles*, alguns alunos estabelecem uma relação de proximidade com este passado, como se também o tivessem experienciado, atribuindo uma significância completamente diferente, caso os seus pais não tivessem vivido este conflito.

Dois alunos referem que foi com fim dos *The Troubles* que a paz chegou, finalmente, à Irlanda do Norte, sendo este o período chave na História desta nação. Estes dois alunos afirmam:

The troubles. The end of the troubles are now the result of peace in this country. – 12 A 8

The troubles as it was the thing that brought the good Friday agreement, so it brought peace. –

11 B 6

Este é um ponto de vista interessante. Estas duas afirmações podem ser interpretadas de várias formas, ou seja: será que os alunos acreditam que o conflito *The Troubles* foi um mal necessário para estabelecer a paz, na Irlanda do Norte? Ou será que acreditam que, sem os *The Troubles*, a Irlanda do Norte nunca teria alcançado a tão desejada paz? Será que os estudantes acreditam que este território teria vivido em guerra constante, disputas e alterações sem fim, caso os *The Troubles* nunca tivessem existido? Esta linha de pensamento, embora rebuscada, faz sentido, uma vez que se conhece o contexto da Irlanda do Norte pré-*Troubles*, com a discriminação e constantes disputas entre católicos e protestantes e com as investidas do IRA estabelecido na República da Irlanda. Talvez sem os *The Troubles* e a luta armada e não armada, a realidade da Irlanda do Norte nunca tivesse mudado.

Posteriormente, o aluno 12 A 10 diz ainda que os *The Troubles* são o período mais importante para a História da Irlanda do Norte, uma vez que este foi um período muito rico em eventos, ao longo dos anos, havendo, portanto, muito que aprender sobre este tópico:

The troubles as a lot happened over the years and there is more to learn about. – 12 A 10

Houve ainda um aluno que acredita que os *The Troubles* se apresentam como o período mais importante, uma vez que este foi o último período negativo na História da Irlanda do Norte. Este aluno acredita que há a necessidade de prevenir que este conflito se volte a repetir.

The troubles, because it was the last bad thing that happened and something we need to prevent. – 11 B 1

A afirmação da Diretora da *Escola B*, (B 1), neste contexto, é extremamente pertinente, uma vez que reforça a ideia de que é necessário que as sociedades se mantenham em paz, especialmente quando estas são atormentadas por conflitos candentes. Assim, esta professora defende que os alunos têm de valorizar a paz em que vivem atualmente, mas que isso só é possível se conhecerem o seu passado. Para além disso, a docente defende que a violência nunca é a resposta para qualquer desacordo que possa existir, como se verifica:

I think it is important that children learn about ‘the troubles’ in Key stage 3 to appreciate the current situation within the province and their responsibility in contributing to a society that has respect and understanding. It is essential that children understand that violence is never ever an appropriate course of action. – B 1

Outras duas categorias identificadas, nas justificações dos alunos, dizem respeito à forma como as relações entre católicos e protestantes mudaram, bem como a forma como a população passou a olhar para as outras religiões. Estas justificações são pertinentes, verificando-se que os alunos conseguem estabelecer relações entre o passado e o presente. Assim, os dois alunos da turma 11 A dizem:

The Troubles because it changed the way we look at other religions. – 11 A 5

The Troubles as it has changed the relationship between Catholics and Protestants. – 11 A 6

Um único aluno da turma 12 A recuou até ao início do século XX para identificar *The Partition of Ireland* como o evento-chave na História da Irlanda do Norte.

I think the partition of Ireland was the most important period, because it created lots of tension between Catholics & protestants, and also the North & South. – 12 A 19

De facto, esta divisão acabou por criar tensões entre católicos e protestantes, uma vez que estas disputas se apresentam como uma consequência a longo prazo da divisão da ilha irlandesa, motivando, anos mais tarde, as discussões por uma Irlanda unida. Neste seguimento, convém fazer referência ao aluno da turma 12 B que refere os efeitos negativos que surgiram com a divisão da Irlanda:

The Partition, as it was the cause of lots of problems. – 12 B 1

Estes são pontos de vista extremamente importantes, uma vez que o aluno da turma 12 A reconhece que a divisão da ilha irlandesa acabou por impulsionar a divisão entre duas

comunidades vizinhas, com credos diferentes, enquanto o estudante da turma 12 B acredita que foi este evento que levou ao surgimento de vários problemas e mudanças irreversíveis, daí ser considerado como o período chave da História deste território. Existe aqui uma percepção muito clara do estabelecimento de relações entre acontecimentos, fator importantíssimo na compreensão histórica.

O estudante 12 A 2 também acredita que a *Partition of Ireland* é o período mais importante para a História da Irlanda do Norte, já que permite compreender a História recente deste território. Este aluno consegue compreender a importância do passado, no presente que vivemos atualmente. Os acontecimentos que decorreram no passado, de um determinado território, acabam por moldar a sua população, o seu modo de vida, a forma como se relaciona com os outros:

The Partition, because we get to know why Ireland is what it is today and why did the partition happen. – 12 A 2

O aluno 11 B 14 acredita também que a Grande Fome permite compreender o que a Irlanda é hoje:

The famine, as it can show what people have been through and what had happened and why. – 11 B 14

É com o estudo deste evento que é possível compreender a relação com a realidade atual, como: a tradição Irlandesa de emigração para os Estados Unidos da América e para outros destinos, o decréscimo populacional nunca recuperado, o ódio sentido contra a coroa Inglesa, que se acredita ter ignorado a população irlandesa, durante este período, por exemplo.

Neste sentido, é importante referir que apenas dois alunos, da turma 12 A, afirmam que foi durante a Grande Fome, *The Famine*, que mais pessoas morreram, identificando, assim, este evento como o período mais importante da História da Irlanda do Norte, como se pode ler:

The Famine is more important because so many people died from diseases. – 12 A 7

The Famine, more people died and suffered, it caused so many to move to America. – 12 A 21

Houve ainda um aluno que seleciona a Grande Fome como o período mais importante, uma vez que este se apresenta como um tópico interessante de aprender:

The Famine. It's more interesting to learn. – 11 A 1

Relativamente ao evento *Easter Rising*, isto é, ao levantamento armado que levou, mais tarde, à *Partition of Ireland*, verifica-se que apenas alguns alunos veem este período como o mais importante para a História da Irlanda do Norte. Assim, o aluno 12 A 3 afirma que este é o evento mais importante uma vez que levou à independência da Irlanda:

The easter rising as it shows the events that led up to the independence of Ireland. – 12 A 3

Já o aluno 12 A 12 diz que foi neste período que muitas decisões foram tomadas e que acabaram por influenciar a realidade deste território, na atualidade:

The Easter Rising because a lot of important decisions were made, which impacted what goes on today. – 12 A 12

Por último, três estudantes afirmam que a importância deste período está relacionada com o facto de a Irlanda ter, pela primeira vez, feito frente aos Ingleses e também por ter começado a rebelião republicana, como se verifica:

I think the Easter Rising because it was the first time the Irish fought back the English. – 12 A

15

The Easter Rising as it was the first time Ireland fought back to the English. – 12 A 20

The Easter Rising as it sparked the flame in Ireland to before from English occupation and began the rebellion of the Irish republicans. – 12 A 22

Relativamente aos dois primeiros comentários, os alunos pretendem demonstrar que este é um período importante, uma vez que quebrou com o domínio britânico e levou, mais tarde, à independência da Irlanda, posteriormente denominada República da Irlanda. De salientar, no entanto, que esta não foi a primeira vez que os Irlandeses se revoltaram contra o domínio britânico. Um dos acontecimentos mais populares na História desta ilha prende-se com a revolta da população irlandesa contra os colonos britânicos⁴⁶⁶, no século XVII, revolta que foi rapidamente esmagada por O. Cromwell. Já o último comentário indica que foi este momento que inspirou muitos outros acontecimentos, que acabaram por levar à rebelião republicana, na segunda metade do século XX.

Como é possível verificar, apenas alunos a frequentarem a escola católica, *Escola A*, defendem que o *Easter Rising* é o período mais importante para a História da Irlanda do

⁴⁶⁶ Plantadores ou *Planters*.

Norte. Este foi sem dúvida um ponto de viragem para a História da Irlanda do Norte, sendo o fator impulsionador da luta nacionalista e republicana que se alastrou por todo o século XX e início do século XXI. Por isso, não é de estranhar que apenas alunos católicos o considerem um momento importante na História desta nação.

De salientar ainda algumas respostas dadas por alguns alunos, que se pretende comentar separadamente. Relativamente, à resposta dada pelo aluno 11 B 11:

In my opinion, the partition was the most important for Northern Irish History, as the partition allowed the 7 counties to part off Ireland and join the UK. – 11 B 11

Esta observação não está correta, uma vez que os seis concelhos, (*counties*), que o aluno refere já pertenciam, previamente, ao Reino Unido. A divisão da Irlanda veio dar a independência aos restantes concelhos, mas manteve seis concelhos, mais a Norte, agregados ao Reino Unido, uma vez que estes eram habitados, maioritariamente, por cidadãos protestantes.

Já o aluno 12 B 7 afirma o seguinte:

I think the troubles is more relevant as it happened in Northern Ireland where we live. – 12 B 7

Como é possível verificar, o aluno mencionado considera os *The Troubles* como o período mais importante na História da Irlanda do Norte, uma vez que decorreu precisamente na Irlanda do Norte, onde habita. Ora, esta linha de pensamento é característica da população Unionista, que acredita viver no Reino Unido e não na Irlanda. Assim, acredita-se que, na linha de pensamento deste aluno, *The Famine*, *The Easter Rising* e *The Partition of Ireland* não decorreram no país a que o aluno pertence, por isso, este afasta-se dos mesmos, não estabelecendo uma relação entre a sua vivência e estes acontecimentos históricos. Não é aqui sentida uma empatia pela população, nem por todos os momentos significantes que abalaram, de alguma forma, este território.

Já o aluno 12 B 8 afirma:

Easter Rising, people tried to take advantage of their own weakened country while at war. – 12

B 8

Esta afirmação apresenta-se como uma crítica, uma vez que o aluno comenta o facto de esta revolução interna ter sido levada a cabo quando o império britânico lutava na Primeira Guerra Mundial, estando internamente enfraquecido e sem as forças necessárias para lutar contra esta revolução.

Na nona e última pergunta do inquérito por questionário aplicado aos 76 alunos das *Escolas A e B*, os alunos identificaram o passado que consideram ser mais doloroso e triste na História da Irlanda do Norte. Os alunos tinham de escolher entre *The Famine* e os *The Troubles*.

Assim, verifica-se que 47 alunos identificam os *The Troubles* como o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte. Na turma 11 A apenas um aluno defende esta ideia, enquanto que na turma 12 A, 15 alunos acreditam que os *The Troubles* são o passado mais doloroso desta nação. Por outro lado, é na *Escola B* que se verifica um maior número de alunos a defender esta perspetiva, isto é, 16 alunos da turma 11 B e 15 alunos na turma 12 B. Ou seja, é na *Escola B* que mais alunos acreditam que os *The Troubles* são o passado mais doloroso da Irlanda do Norte.

Paralelamente, 26 alunos defendem que *The Famine* é o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte. Assim, 13 destes alunos frequentam a turma 11 A, oito alunos a turma 12 A, três alunos a turma 11 B e, finalmente, apenas dois alunos frequentam a turma 12 B. Desta forma, verifica-se que a maioria dos alunos a defenderem a Grande Fome como o passado mais doloroso e mais triste da Irlanda do Norte frequenta a *Escola A*.

Estes resultados são surpreendentes. Os alunos católicos, isto é, da *Escola A*, identificam-se mais com o sofrimento da população da ilha irlandesa, durante a Grande Fome, devido à fome generalizada e também devido ao suposto desprezo da Coroa britânica, durante este período. Contudo, convém aqui relembrar que foi a população católica que mais foi discriminada, ao longo da História deste território. Desde as expropriações de terras, no século XVII, à desigualdade no acesso ao trabalho, sufrágio universal, habitações sociais, do século XX, a população católica da ilha irlandesa, e em especial, da Irlanda do Norte, viveu no limiar da pobreza durante um longo período. A sua qualidade de vida era consideravelmente inferior relativamente à qualidade de vida da facção protestante. Mesmo assim, apesar de todo o sofrimento, os alunos da *Escola A* defendem que a Grande Fome é o passado mais doloroso da Irlanda do Norte e não os *The Troubles*, como era esperado. Pelo contrário, os alunos da *Escola B*, atribuem mais importância aos *The Troubles*, uma vez que se identificam com o sofrimento causado por este conflito, devido aos ataques sofridos pela sua comunidade, às mãos dos grupos paramilitares republicanos. Este é um resultado surpreendente, que nos fornece diversas pistas sobre o que os estudantes consideram verdadeiramente doloroso e penoso, no passado do seu país.

Assim, de forma a fundamentar a Grande Fome como o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte, foram identificadas seis categorias. O aluno 11 A justifica a sua posição afirmando que este evento afetou mais a Irlanda:

Famine. It had a lot more of an effect on Ireland at the time. – 11 A 1

Posteriormente, 19 alunos afirmam que este é o passado mais doloroso e triste porque foi um período muito duro, devido às muitas mortes e à devastação de famílias. A maioria destes alunos pertencem à *Escola A*, isto é, nove estudantes da turma 11 A e cinco alunos da turma 12 A, para além de três alunos na turma 11 B e dois alunos da turma 12 B.

The Famine because many people died during it. – 11 A 2

The Famine as people were starving and dying. – 11 A 3

Famine, because more people died and got injuries and it was a far harder time in Ireland for people. – 11 A 4

The famine because a lot of people died of starvation. – 11 A 10

The Famine, many young children and adults died because of starvation and they couldn't help it, but in the troubles they could have stopped, but choose not to. – 12 A 5

The Famine, because they had no food and a lot of people starved to death and got seriously ill. – 12 A 16

The famine, because unlike the troubles, people small or big died resulting in families being devastated and having to move from where they were born. Also, the famine had many more victims compared to the troubles. – 11 B 8

Probably the Famine, because mass amount of people died. – 12 B 14

On one hand, many people died during the famine, but the troubles divided a large group of people over something that could be avoided. – 12 B 18

Estes alunos demonstram compreender as implicações deste evento, uma vez que a Grande Fome foi um desastre que dizimou a população irlandesa, obrigando muitos outros a emigrarem. O aluno 11 A 4, para além de afirmar que morreram muitas pessoas, durante este período, justificou sua opinião acrescentando ainda que este foi o período mais difícil para a população da Irlanda. De salientar a resposta dada pelo estudante 12 A 5, que afirma que muitas pessoas morreram de fome, sem que nada pudessem fazer para evitar esta realidade, enquanto os *The Troubles* podiam ter sido evitados. Nesta linha de

pensamento, o estudante 11 B 8 afirma que muitas pessoas morreram, famílias inteiras foram devastadas e tantos outros tiveram de emigrar. Para além disso, este aluno refere que este evento fez muito mais vítimas que os *The Troubles*, daí ser o período mais penoso para a História da Irlanda do Norte. Estes raciocínios demonstram uma assimilação eficaz dos conhecimentos históricos, estando os alunos a estabelecer relações entre os eventos, medindo e debatendo diversos fatores, o que demonstra o desenvolvimento da sua consciência histórica.

Também o aluno 11 A 8 afirma que este foi um tempo muito duro para a população, uma vez que foi um período muito depressivo para a população irlandesa:

The Famine. This was depressing period for the Irish. – 11 A 8

O aluno 12 A 2 refere ainda que a população da ilha irlandesa não recuperou deste evento, uma vez que, após todas as mortes e emigração, este território nunca mais voltou a ter os mesmos níveis populacionais de outrora:

Famine, because we still haven't got our population back before it happened and how bad England treated us, e.g. taking some of our food. – 12 A 2

Para além disso, este aluno menciona ainda a forma como o império britânico lidou com este evento, uma vez que a população católica acredita que a ilha irlandesa foi deixada à mercê da fome e do desemprego, sem que a Coroa tenha intercedido, prontamente, de forma a ajudar a população. Este é um aspeto ainda mencionado pela facção católica, de forma a justificar o ódio pelo império britânico. Sobre este assunto, a professora B 3 afirma o seguinte:

(...) I think that the Famine should be taught more widely; yes, it's taught in primary schools, but often by people who are not specialists and don't necessarily 'get' the critical analysis that this topic needs. There are accusations of genocide against the Irish people which is not true: genocide is the intentional destruction of the group in whole or in part, which the Famine wasn't as the blight was the cause of the famine. However, the British do have a case to answer due to the laissez faire policy and the export of crops for sale; but government then is not the same as government now and it is a good opportunity for students to learn to place themselves at the time of an event and judge actions by the standards held then. (...) – B 3

Pelo contrário, o aluno 12 A 14 acredita que ninguém podia ajudar a população que sofria devido à fome intensa e às doenças provocadas pela má nutrição:

The Famine, because people were suffering, and no one could help them because they were. –

12 A 14

Infelizmente, não é possível perceber o sentido total desta afirmação, uma vez que o aluno não completou a frase, onde explica o porquê de a população não poder ser ajudada neste período tenebroso.

Ainda neste sentido, também o aluno 12 A 19, acredita que este foi um desastre natural que o ser humano não podia controlar, ao contrário dos *The Troubles*, no qual as mortes podiam ter sido evitadas, como é possível ler:

I think the Famine because 'the troubles' could have been resolved & there didn't need to be deaths but the famine wasn't the people's fault, it was a natural disaster. – 12 A 19

Relativamente às justificações dadas de forma a defender que os *The Troubles* são o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte, verifica-se que grande parte dos alunos, (17), tomam esta posição devido ao número de mortes que este conflito causou. Estes 17 estudantes, seis da turma 12 A, sete da turma 11 B e quatro da turma 12 B fazem afirmações muito interessantes sobre este conflito. Seguem-se as afirmações que se consideram mais pertinentes:

The Troubles "because of the hatred between 2 religions caused thousands to lose their lives over an agreement to have a United Ireland. – 12 A 1

The troubles, as innocent people were killed for no other reason than their Religion. It was unfair to walk around the street in fear of getting attacked. – 12 A 8

The Troubles, because there was just people being shot every day for no reason. – 12 A 11

The Troubles was more painful and sad as many innocent people lost their lives. – 12 A 20

The troubles because many people were killed, and it was a very sad time. – 11 B 15

I feel like the Troubles is more painful, because lots of people died and it still has made people prejudice and discriminate against other cultures. – 11 B 17

The troubles, people willingly killed others for an unnecessary reason. All the attacks were made knowing innocent people would get killed or hurt and still did it. Too many people died for no reason. – 11 B 18

The troubles, people lost more, their homes and families. – 12 B 9

I feel the troubles are more painful as many people died. – 12 B 5

Todas estas afirmações são surpreendentes, sendo, ao mesmo tempo, reveladoras do conhecimento e das perceções dos estudantes. O aluno 12 A 1, por exemplo, acredita que o ódio entre duas religiões e o desacordo acerca da união da Irlanda levou a que muitas vidas fossem ceifadas. Da mesma forma pensa o aluno 12 A 8, que acredita que muitas pessoas morreram durante este conflito e que não era justo para a população viver num estado de medo constante, sair de casa com receio de sofrer um ataque, sendo esta ideia reforçada também pelos alunos 12 A 1, 12 A 20, 11 B 15 e 11 B 18.

De salientar, no entanto, a resposta do aluno 12 A 6 que refere que a população católica foi discriminada, tendo sido este um período violento e onde pessoas inocentes morreram.

The troubles ? the catholics were discriminated at. There were violence and innocent people died. – 12 A 6

Já o aluno 12 A 23 afirma que pessoas inocentes, adultos e crianças, morreram às mãos do exército britânico.

The troubles, because in the troubles lots of men, women and children lost their lives for no reason, by British Armed Forces. – 12 A 23

Ora, estas duas respostas, embora contenham factos assentes em evidências históricas, são também faciosas, uma vez que revelam um conhecimento ou uma partilha parcial dos acontecimentos que marcaram este conflito. O aluno 12 A 6 está correto ao afirmar que a população católica foi discriminada, que este foi um período violento e que muitas pessoas inocentes morreram. Sim, de facto, muitas pessoas inocentes perderam as suas vidas. Não só cidadãos católicos, mas também, cidadãos protestantes, mortos enquanto desfrutavam da sua vida, em atentados, tantas vezes, macabros, como por exemplo, o ataque republicano ao restaurante *La Mon* em 1978, em que os gritos das vítimas a serem consumidas pelo fogo, podiam ser ouvidos. O aluno 12 A 23 faz referência às vítimas que perderam as suas vidas às mãos do exército britânico, ignorando, talvez, todas as mortes às mãos dos grupos paramilitares, republicanos e *loyalists*, que mataram muito mais do que as forças da Coroa britânica⁴⁶⁷.

⁴⁶⁷ Ver Anexo 2. Os grupos paramilitares republicanos e *loyalists* foram responsáveis por 3189 mortes entre 1966 e 1999, enquanto o exército britânico matou 367 pessoas, durante o mesmo período. (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999).

Para além destas respostas, é preciso também comentar a resposta do aluno 11 B 3, que considera os *The Troubles* o período mais doloroso e triste para a História da sua nação, uma vez que, segundo o mesmo aluno, a Grande Fome matou muitas pessoas, mas como estas eram católicas não há mal a registar:

The Famine killed many people, but they were Catholics so it's ok. I think the troubles were worse as it was a large part of our history. – 11 B 3

Ora este comentário é um exemplo claro do preconceito, segregação, sectarismo e maus valores a que os mais jovens são sujeitos desde tenra idade. Estas ideias preconceituosas, em que os católicos são vistos como inferiores, são incutidas nas gerações mais novas e as suas consequências são desastrosas para o futuro da Irlanda do Norte. Os *The Troubles* foram um período difícil e os seus efeitos são ainda muito visíveis na sociedade. O comentário do aluno 11 B 3 é um exemplo claro da necessidade de trabalhar esta questão nas escolas Norte-Irlandesas, caso contrário, esta nação nunca irá reaver a paz absoluta.

Posteriormente, quatro alunos justificam a sua opinião referindo que os *The Troubles* foram um período com muito sofrimento e também violento:

*The troubles, especially the la min fire bomb, where the victims suffered horrible bombs.*⁴⁶⁸ – 12 A 3

The troubles, as it has caused the most pain for people who have lived in it. – 12 A 13

The troubles”, because people were afraid everywhere, checking for bombs under cars. – 11 B 4

Troubles, as it caused so much pain & suffering. – 12 B 3

Estas ideias demonstram a empatia em relação às vítimas deste conflito interno, que atormentou a população da Irlanda do Norte, de forma indiscriminada. De referir o comentário do aluno 12 A 3 que se mostra bastante abalado e solidário com as vítimas do terrível atentado no *La Mon*, em 1978, e que vitimou vários cidadãos protestantes. Este é um aluno que frequenta uma escola católica, possivelmente também ele católico, a demonstrar solidariedade e empatia pelas vítimas protestantes. Mais do que serem católicos ou protestantes, estes alunos conseguem colocar-se no lugar do *outro*, conseguem imaginar

⁴⁶⁸ Este aluno está a referir-se, muito provavelmente, aos ataques bombistas no restaurante *La Mon*.

o sofrimento do *outro*. Ainda neste sentido, três estudantes fazem menção ao sofrimento das famílias, relativamente à perda dos seus entes queridos:

“The Troubles” as the victims’ family are still alive and their deaths could been avoid. – 12 A

17

‘The Troubles’ I think because the families of the victims are still living and have to cope with that thought every day. – 12 A 18

The troubles, as many people died and the families of victims of attacks are still troubled today.

– 11 B 6

Estes alunos conseguem colocar-se no lugar destas famílias e imaginar o seu sofrimento, focando-se nos sentimentos destas pessoas, no seu sofrimento, deixando de lado as crenças religiosas e os grupos políticos a que estas famílias possam, eventualmente, pertencer. Estes estudantes demonstram possuir empatia não só pelas vítimas deste conflito, mas também pelos seus familiares, para além de demonstrarem a assimilação dos conhecimentos históricos.

Para além disso, também três estudantes afirmam que este é o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte porque ainda é um passado recente. Esta proximidade temporal dos estudantes, como fator de decisão, é interessante.

The troubles, as it is more recent. – 12 B 1

Troubles – more recent – still tension. – 12 B 7

Troubles – more recent so there are still tensions in families. – 12 B 11

Similarmente, dois estudantes dizem que as pessoas ainda falam dos *The Troubles*, o que faz deste o período mais doloroso e triste. O aluno 11 B 5 diz que as pessoas que viveram este confronto em primeira mão ainda falam sobre o mesmo:

The troubles as people who grew up in the troubles still talk about it. – 11 B 5

A perspetiva do aluno 11 B 9 é extremamente interessante, uma vez que este estudante acredita que as pessoas, fora da Irlanda do Norte, têm a perceção de que este é um conflito que ainda está a decorrer, como é possível verificar:

The Troubles, as it was just full of fighting and in my experience, in other countries, when you mention you are from Northern Ireland, people feel bad for you and think it still happening. –

11 B 9

Esta perceção deve-se, talvez, ao facto de os *The Troubles* terem sido um confronto tão longo, tão mediático e de estar, ainda, nos meios de comunicação social, devido aos acontecimentos mais recentes, especialmente desde que o *Brexit* relançou a questão da fronteira entre a Irlanda do Norte e a República da Irlanda. Esta discussão acabou por gerar vários confrontos, como foi referido na introdução deste trabalho.

Outros alunos justificam a sua opinião afirmando que este é o passado mais doloroso da Irlanda do Norte porque as duas maiores comunidades desta nação lutaram entre si. Esta perspetiva é válida, pois os alunos conseguem perceber o sofrimento e o ambiente de guerra que foi vivido entre estes dois grupos, detentores da mesma língua e cultura, que não conseguiram resolver as suas discórdias de forma pacífica, e que, pelo contrário, instauraram um reino de terror por mais de 30 anos. Estes alunos, um da turma 12 A, dois da turma 11 B e dois da turma 12 B dizem o seguinte:

The troubles as the two communities turned on each other and it was complete hatred of each other. – 12 A 22

I think that the troubles was more sad and painful. As that it turn to nations against each other and caused people to murder and fight against each other. – 11 B 11

The troubles as many more people died and there wasn't a good relationship between catholics and Protestants. – 11 B14

The troubles. Division and war. – 12 B 8

On one hand, many people died during the famine, but the troubles divided a large group of people over something that could be avoided – 12 B 18

Posteriormente, foram identificadas outras categorias, mas menos recorrentes entre os alunos. Uma delas diz respeito ao facto deste conflito poder ter sido prevenido:

The Troubles, as because although the famine was devastating, we couldn't have prevented it, but The Troubles were a result of human behaviour and could've been prevented. – 11 B 1

A perspetiva do estudante 11 B 1 é muito interessante. Este aluno reconhece que a Grande Fome foi um acontecimento devastador, mas foi, ao mesmo tempo, um desastre natural que a população não podia controlar. Em contrapartida, os *The Troubles* foram um acontecimento causado pelo ser humano e que podia ter sido resolvido, sem chegar ao ponto de as duas comunidades lutarem entre si, causando morte e dor por várias décadas. De salientar, no entanto, que esta é a perspetiva de um aluno da *Escola B*.

Outros dois alunos defendem que os *The Troubles* são o passado mais doloroso da Irlanda do Norte porque os seus familiares ou amigos viveram durante este período tão dramático e violento:

The troubles, because our Mums and Dads and other older family members experienced it. – 12

A 9⁴⁶⁹

For me, the troubles, because I know some of the people who were in Omagh when the bombing happened. – 11 B 7

Esta realidade faz com que os mais jovens sintam que este passado os afetou diretamente, como se os alunos o tivessem vivido também. O facto de os jovens sentirem empatia com o sofrimento vivido pelos seus familiares e amigos, torna este passado mais pessoal e mais importante para a sua própria experiência.

Para além disso, o facto de este confronto ter afetado, principalmente, a Irlanda do Norte, faz com o aluno 12 A 12 se sinta mais próximo deste conflito e da sua dimensão:

The Troubles because it was in Northern Ireland, where as the Famine was all over Ireland. –

12 A 12

Segundo a perspetiva deste aluno, os *The Troubles* ganham outra importância porque afetaram, sobretudo, os seis concelhos pertencentes ao Reino Unido, isto é, Ulster. A Grande Fome foi um fenómeno generalizado e que não se escondeu atrás de fronteiras políticas. Toda a ilha irlandesa foi afetada pela fome generalizada e pelas epidemias resultantes da má nutrição. Belfast, por exemplo, foi uma das cidades que sofreu com esta catástrofe, devido ao êxodo rural. A população rural procurava nas cidades melhores condições de vida, de trabalho e comida; contudo, com ela levou má nutrição e doenças epidémicas que rapidamente se espalharam por todo o território.

O aluno 12 B 17, para além de afirmar que muitas pessoas morreram, faz ainda uma observação muito pertinente, ao asseverar que os *The Troubles* mostram o que as pessoas são capazes de fazer por algo que defendem verdadeiramente. Neste caso, a violência e o

⁴⁶⁹ Já na questão número 3, o aluno 12 A 9 refere que fala sobre os *The Troubles*, uma vez que os seus pais viveram durante este período e por isso, quer saber mais sobre este assunto. Ou seja, o facto dos seus familiares imediatos terem experienciado este passado, faz com que o mesmo se torne relevante para este estudante. Este aluno estabelece empatia pelas experiências vividas pelos seus familiares diretos, durante este conflito.

terror foram métodos extremos usados indiscriminadamente, por um longo período de tempo.

Troubles, as it showed what people could do if they wanted something (...) – 12 B 17

Outro estudante afirma que muitas pessoas foram afetadas, enquanto o aluno 12 B 15 faz referência aos danos que este conflito causou:

I would say the troubles, because it probably did more damage. – 11 B 16

The troubles, because so many people were so affected. – 12 B 15

Finalmente, o aluno 12 B 12 afirma que os *The Troubles* são o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte, uma vez que este foi mais brutal do que a Grande Fome.

The troubles, because it was more brutal than the famine. – 12 B 12

Relativamente às entrevistas realizadas aos docentes de História e de Religião da *Escola A* e da *Escola B*⁴⁷⁰, verifica-se que estes se encontram em sintonia, relativamente à importância do ensino dos *The Troubles*, em contexto de sala de aula. Assim, após a leitura de todas as respostas dadas pelos docentes, foram criadas as categorias que melhor descrevem as ideias destes professores.

Na primeira questão desta entrevista, “Concorda com o atual currículo de História em vigor nas escolas secundárias?”, identificou-se três categorias. Três professores, A 2, A 5 e B 1 disseram apenas que “sim”, enquanto os docentes A 1, A 4 e B 2 afirmam também que “sim”, uma vez que este é um currículo variado, como é possível verificar:

I think the present NI curriculum from Year 8-14 is perfectly fine as it includes a variety of British, Irish and European History with the possibility of also choosing American History and making your own School Designed Units. (...) – A 1

I am unaware of the content of the History curriculum specifically in junior school, but I do know there is a wide range of topics covered for GCSE. From speaking to the History teachers, the GCSE syllabus is wide and varied and contains a lot of detail (...) – A 4

Yes, I think the curriculum provides students with a good over-view of a long period of History, beginning in the 11th Century and providing students with an insight into modern events. It also provides student with an understanding of both world and local history. – B 2

⁴⁷⁰ A categorização das respostas dadas pelos docentes, bem como as suas respostas, encontram-se presentes nos Anexos 10 e 11.

Como é possível verificar, estes docentes consideram que é um currículo que trata uma grande variedade de temas e de períodos históricos, permitindo o estudo de passados mais distantes, mas, ao mesmo tempo, de passados mais recentes. Para além disso, os temas abrangem desde a História Nacional à História Mundial, fornecendo as bases necessárias para uma aprendizagem histórica sólida. De salientar o comentário da docente A 4 que, apesar de desconhecer o currículo de História, no *Key Stage 3*, sabe, pelos seus colegas, que o documento regulador da disciplina de História no *Key Stage 4*, ou seja, as especificações de História, de 2017, são variadas e extensas.

Paralelamente, os professores A 6 e B 3 respondem que “sim”, acreditando que este é um currículo flexível e que dá autonomia às escolas, como é possível verificar:

I am a PE teacher, so I am vaguely familiar with the History curriculum. I think it is a good idea that all our pupils learn about our history, however, my understanding is that teachers and schools can select the modules they teach. – A 6

The curriculum was updated in 2007 and was much more flexible for teachers / schools as well, enabling them to tailor their curriculum towards students' interests and boost interest in the subject for GCSE and A Level. (...) – B 3

Já a docente A 3 respondeu que “não sabe”.

Na segunda questão colocada nesta entrevista, “Concorda com os tópicos Norte-Irlandeses aprendidos no KS3 e KS4?”, foram identificadas sete categorias que definem as ideias dos professores entrevistados. Desta forma, a resposta da Professora A 1 enquadra-se na categoria “sim, são interessantes”, como se verifica:

Yes, they are interesting, and the pupils find them engaging particularly at GCSE. (...) – A 1

No entanto, esta docente afirma ainda que acredita que as escolas católicas tendem a escolher, no *Key Stage 4*, o tópico relativo à Irlanda do Norte entre 1965 e 1998, enquanto as escolas protestantes tendem a estudar o período pré-*The Troubles*; no *Key Stage 5*, os alunos estudam, praticamente, os mesmos tópicos, como a Professora A 1 refere⁴⁷¹.

Já os docentes A 5 e B 1 respondem apenas que “sim” a esta questão, enquanto os professores A 1, A 6 e B 2 defendem que no *Key Stage 3*, os estudantes têm de completar os mesmos tópicos relativamente à História da Irlanda:

⁴⁷¹ Anexo 10, Questão 2, A 1.

At KS3 I feel it is important that all schools complete the same Irish topics (...) – A 1

From my limited knowledge, I think it is an excellent idea that ALL out students learn about our past so they can build a new future. (...) – A 6

Yes, I think it is important that students have an understanding of their own history and how it links to events elsewhere e.g. Norman conquest, Plantation, Williamite wars. – B 2

De salientar que a professora A 1 defende que os tópicos relativos à História da Irlanda do Norte devem ser ensinados por professores de História e de forma equilibrada. Ou seja, esta docente acredita que o ensino destes temas é extremamente importante para os mais jovens, porém, todos os benefícios são perdidos se estes temas forem ensinados de forma sectária, partidária e desequilibrada⁴⁷². Paralelamente, é importante salientar a resposta da professora A 6, que acredita que quando os alunos aprendem sobre o seu próprio passado, estes podem construir um novo futuro, isto é, um futuro livre de confrontos, preconceito e sectarismo.

Já o docente A 2 refere que “sim”, uma vez que estes tópicos possibilitam um estudo detalhado:

Yes, the Northern Ireland topics provide good scope and depth. – A 2

A professora A 4 acredita que, aquando do estudo dos tópicos em avaliação no GCSE de História, os alunos têm a oportunidade de aprender tanto a visão nacionalista como a visão unionista:

I can only speak in a very limited way about KS4 as I know there is an Irish section in the GCSE syllabus – as for specific content I don't know what it is, but I would think the history from both the nationalist and unionist perspectives is studied. – A 4

A docente B 3 afirma também que “sim”, uma vez que é necessário desmitificar as monohistórias que ainda perpetuam na sociedade Norte-Irlandesa:

(...) it is a good opportunity for students to learn to place themselves at the time of an event and judge actions by the standards held then (...). – B 3

Ou seja, ao estudarem os eventos do passado, os alunos têm a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para avaliar os acontecimentos, à luz dos contextos históricos, sociais e temporais das épocas em análise.

⁴⁷² *Idem.*

Já a professora A 3 afirma que, uma vez que não conhece os tópicos, não pode tecer um comentário sobre os mesmos.

Posteriormente, na terceira questão desta entrevista, “Acredita que as escolas deviam ter mais autonomia para escolherem os tópicos de História a ensinar?”, a maioria dos docentes não concorda com esta ideia, afirmando:

I think schools already have autonomy to do this. (...) - A 2

I disagree as I feel that depending on the type of school – Catholic or Protestant school, what the children will learn will tend to come from one perspective and for the history of NI, I feel pupils should hear from both perspectives. – A 4

No, I think all schools should have to teach these contentious issues like Civil Rights movement, the Somme, 1916 etc. (...). – A 6

No – I think that all schools should cover the same areas. Of course, where emphasis is placed can be decided by schools, but a broad understanding of many topics is important, and this may be lost if schools could decide everything. – B 2

Since 2007 there has been autonomy, with the only topic that is mandatory at Key Stage 3 being the Partition of Ireland, the short- and long-term consequences. – B 3

Contudo, os professores A 1, A 5 e B 1 acreditam que isto só deve acontecer em certos casos. A professora A 1 acredita que esta autonomia deve existir em casos específicos, por exemplo no caso de um currículo que vá ao encontro das necessidades de estudantes com necessidades educativas especiais ou de estudantes que não vão realizar os exames GCSE e GCE de História, sendo possível criar um plano de estudos mais adaptado aos gostos dos estudantes.

This would be fine in regard to SEN⁴⁷³ pupils and those who would not be going to sit GCSE and GCE as you could tailor the curriculum to their needs better by choosing topics that they would enjoy. – A 1

Yes, to a certain extent it should be able to be tailored to meet the needs of the students. – A 5

Some autonomy, however, it is important that a balanced approach is taken. – B 1

⁴⁷³ *Special Education Needs* – Necessidades Educativas Especiais.

Como a professora B 3 afirma, o currículo de 2007 apenas impõe que o tema *Partition of Ireland* seja obrigatório, bem como as suas consequências a curto e a longo prazo, como já foi explicado neste estudo⁴⁷⁴.

Já a professora A 4 não concorda com esta ideia, pois acredita que os alunos têm de discutir várias perspetivas, relativamente à História da Irlanda do Norte.

I disagree as I feel that depending on the type of school – Catholic or Protestant school, what the children will learn will tend to come from one perspective and for the history of NI, I feel pupils should hear from both perspectives. – A 4

Apesar de as escolas possuírem, atualmente, um certo nível de autonomia, a verdade é que o Currículo de 2007 sugere um conjunto muito variado de tópicos⁴⁷⁵ a serem lecionados pelos docentes, de forma a que as metas estabelecidas sejam trabalhadas. Esta sugestão de temas, acaba por facilitar o papel dos professores e da direção das escolas, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Finalmente, os professores A 6 e B 2 acreditam que existem tópicos que têm de ser obrigatórios, no ensino da disciplina de História.

No, I think all schools should have to teach these contentious issues like Civil Rights movement, the Somme, 1916 etc. – A 6

No – I think that all schools should cover the same areas. Of course, where emphasis is placed can be decided by schools, but a broad understanding of many topics is important, and this may be lost if schools could decide everything. – B 2

Ora, estas ideias vão exatamente ao encontro do que a professora A 4 já referiu. É importante, no contexto da Irlanda do Norte, que certos tópicos sejam estudados obrigatoriamente, pois só o seu estudo pode fornecer o conhecimento, muito necessário, aos estudantes, de forma a que os mitos e as histórias sejam esclarecidas, de uma vez por todas.

Já na questão seguinte, “Gostaria de ver um currículo de História mais rígido, com todos os tópicos, objetivos e recursos a serem trabalhados em sala de aula, como acontece em

⁴⁷⁴ Ver subcapítulo 3.2. *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland) 2007*, a disciplina de História no ensino secundário.

⁴⁷⁵ Ver imagem n.º 12: *Environment and Society: History, The Minimum content*.

outros países europeus?” Aqui, as respostas dos professores dividem-se um pouco. Enquanto uns conseguem ver os pontos positivos de um currículo mais rígido e estruturado, outros discordam, pois acreditam que este tem de ser flexível e/ou que a Irlanda do Norte não pode ser comparada a outros países europeus, devido à sua especificidade. Assim, os professores A 1 e A 5 referem “Sim e Não”, uma vez que também é importante ter flexibilidade para trabalhar os tópicos que os estudantes gostam:

This is a difficult question as I have examined the curriculum for example in Portugal and I like the fact that you know what you are doing each lesson, that everyone is doing the same lesson and that the resources are all there, however I am not sure how representative I am of a typical History teacher, but I also like the freedom to go off on a tangent about something the pupils find interesting and to look at a person, event etc in more depth with the result that I would definitely be away behind all the other schools. This would also only work if all schools had the same type of timetabling and holidays which is not necessarily the case in NI. We have a fortnightly timetable and if the pupils miss your class because of a talk or event you might have no contact with them for 2 weeks or more. – A 1

This might be a good idea but again it could lead to problems and teachers feeling they have no control over their subject as there is no choice. – A 5

De salientar a resposta dada pela Diretora de Departamento da *Escola A*. A professora, A 1 conhece um pouco da prática portuguesa e consegue perceber os aspetos positivos de ter um currículo mais detalhado, com todos os tópicos a serem seguidos por todas as escolas, manuais escolares atualizados, com vários recursos à sua disposição. No entanto, esta Professora acredita que é, também, importante ter flexibilidade para trabalhar determinados tópicos com os alunos, de estender o número de aulas quando estes gostam de um determinado tópico. Esta professora refere, ainda, que no caso específico da Irlanda do Norte, um currículo mais restrito não funcionaria nas escolas Norte-Irlandesas, uma vez que estas têm horários e períodos de férias diferentes.

Já os professores A 2, B 1 e B 2 não gostariam de ver um currículo mais orientado na Irlanda do Norte, uma vez que acreditam que este tem de ser flexível:

No, I would not like to see a strict curriculum. I agree that it must be flexible. – A 2

No, as the teacher will have specific specialisms too eg Chinese history, eastern European History etc and it important that in an academic environment that children have accessibility to the richness and diversity of history throughout the world. – B 1

No – I don't think that would work either. I think it is helpful to use local resources to teach local topics and this may be lost if it was decided at a national level. – B 2

A docente B 1 mostra-se contra esta ideia, uma vez que os alunos têm o direito de usufruir dos conhecimentos dos professores, no caso de estes serem especialistas numa determinada área. Esta professora refere que se os professores forem especialistas, por exemplo, em História da China, os estudantes têm o direito de aprender e beneficiar com esse conhecimento, uma vez que estão a enriquecer o seu saber sobre o mundo. Já o professor B 2 defende que se o currículo fosse planeado nacionalmente, de forma restrita, isso dificultaria o ensino de tópicos que dizem respeito à área de residência dos estudantes, ou seja, à sua própria História.

Por outro lado, as docentes A 4 e A 6 acreditam que com um currículo mais rígido, os alunos acabariam por estudar os mesmos tópicos de forma equilibrada:

If it was a more strict curriculum then all students will receive the same teaching and the same topics will be covered with hopefully a non-biased slant. – A 4

*I would like to see a greater onus on teachers to deliver a stricter curriculum so that all pupils across all schools and sectors are getting the same chance to deepen their understanding of our past. **It is only by facing our issues that true respect for diversity will emerge.** – A 6*

Convém comentar a última frase da professora A 6 que afirma: “é só quando enfrentamos os nossos problemas que o verdadeiro respeito pela diversidade irá surgir”⁴⁷⁶. Ou seja, ao enfrentarmos os nossos fantasmas do passado, ao falarmos sobre o que nos atormentou e atormenta e ao explicarmos, aos mais jovens, o seu próprio passado doloroso, a sociedade está a promover uma convivência pacífica, ao incentivar o respeito pela diversidade, pelo outro.

Por último, a professora B 3 acredita que a Irlanda do Norte não pode ser encarada como outro território. Esta nação precisa de um currículo adaptado à sua realidade, uma vez que este é um território saído de um conflito recente:

Northern Ireland cannot and should not be treated like other European countries due to our recent history of conflict, and the fact that we are living in the legacy of that. – B 3

Na quinta pergunta colocada na entrevista, “Acredita que a disciplina de História deveria ser obrigatória para todos os níveis de ensino?”, foram identificadas três categorias:

⁴⁷⁶ Tradução da autora.

“Sim”, “Sim, principalmente no KS4” e “Não, tem de ser opcional”. Assim, os professores A 2, A 5, B 1 e B 3 defendem que a disciplina de História deveria ser obrigatória para todos os níveis de ensino:

I would agree that History should be compulsory. – A 2

It might be useful to do a little in each Key stage after KS3. – A 5

Absolutely, it is the subject from which all subjects develop. Essential, children must have an understanding of their community locally, nationally and internationally. – B 1

Of course, I do, but it's not feasible and never likely to happen. Practically, it's important to ensure that History at Key Stage 3 is as enticing as possible so that students want to choose it for GCSE. – B 3

Apesar desta última professora concordar com esta ideia, ela sabe que a mesma não é passível de ser implementada. Neste sentido, a docente defende que é preciso ter a certeza de que a disciplina de História é o mais interessante possível, no KS3, de forma a que os alunos gostem desta área de saber e que a escolham, como disciplina opcional, no KS4.

Paralelamente, a professora A 1 concorda com esta ideia, como se verifica:

Yes! Especially at KS4. I am of the belief that all students in Year 11 and 12 should know the History of NI between 1920 and 1992 so that the problems in the past can never be revisited here again. – A 1

Esta professora acredita que se os alunos aprenderem, no ano 11 e no ano 12, os acontecimentos que marcaram a Irlanda do Norte entre 1920 e 1992, as questões que atormentaram o passado desta nação não serão repetidas.

Os restantes docentes, ou seja, A 3, A 4, A 6 e B 2 não concordam com esta ideia e defendem que a disciplina de História tem de ser opcional:

No, I think it should be up to each individual and their interests and likes. – A 3

No, I believe in KS3 that it should be compulsory but for KS4&5, I believe students should have a choice whether they want to study it or not. – A 4

No, I believe it should remain compulsory for KS3 but optional for KS4. – A 6

No – I think that students should be able to choose after KS3 whether History is a subject they want to study. – B 2

Na sexta pergunta, “Incluiria os eventos decorridos entre 1969 e 2007 no currículo de História do KS3 e KS4?”, identificaram-se apenas duas categorias. Ou seja, duas professoras, A 1 e B 3 afirmam que incluiriam apenas os eventos decorrentes entre 1969 e a década de 90. Estas professoras justificam a sua posição da seguinte forma:

1969-1992 definitely, 1992-2007 no, as there have been too many stops and starts since The Good Friday Agreement, too many initiatives and different politicians it would be too difficult to learn never mind remember and at present with the current situation here far too negative.

Teaching 1992-2007 would be too depressing for both teachers and pupils. – A 1

If the school chooses the Northern Ireland option at GCSE, this will happen anyway (for the most part) as the course is from 1965 to 1998. There's little after 1998 that will be truly beneficial for students, which is probably why it was left at the Good Friday Agreement and the Omagh Bomb. (...) – B 3

Assim, a professora A 1 incluiria os eventos apenas até 1992 e a professora B 3 até 1998, uma vez que foi o ano em que o *Good Friday Agreement* foi assinado e o ataque bombista de Omagh aconteceu. Estas duas professoras veem a década de 1990 como a década mais relevante para começo do fim dos *The Troubles*. A professora A 1 afirma mesmo que, depois de 1992, registaram-se muitos altos e baixos e períodos em que nada foi feito para resolver este período. Esta professora afirma mesmo que ensinar o período 1992-2007 seria demasiado depressivo para professores e alunos.

Contrariamente, os professores A 2, A 4, A 5, A 6, B 1 e B 2 concordam com este período em estudo, uma vez que este inclui eventos importantes, como é possível verificar:

Yes, I feel that these events are very important. It is already an option on the GCSE curriculum.

However, I think they should be compulsory for all pupils. – A 2

I believe it is a very important period of NI history and should be included in the curriculum of both key stages. All children should experience this as part of school life. – A 4

Yes. – A 5

Absolutely. I think this is essential. (...) – A 6

Absolutely. Not to do so means that children may not have a balanced perspective of the issues in the recent past. – B 1

Yes. – B 2

Posteriormente, na sétima pergunta, “Acredita que os estudantes devem aprender sobre a sua História, mesmo que esta seja dolorosa?”, identificaram-se três categorias.

Na primeira categoria, a professora A 1 tem algumas dúvidas em relação a este ensino, ou seja, se esta História for Nacional⁴⁷⁷, em termos de local de residência, a professora acredita que é melhor não ensinar esta História, uma vez que é uma ferida aberta. Se for local, em termos de História da nação, este ensino deve ser feito:

It depends on your definition of ‘local’? if you mean local as in their immediate area I think for many people that would need another generation as some events would be too painful for some pupils. If you are talking about local as in the general events up to 1992 as is taught now that would be fine. In the XXXXXX area a lot of people lost their lives on both sides and it is still too soon to discuss these. – A 1

Já os professores A 2, A 3, A 4, A 5, A 6 e B 2, ou seja, seis professores, acreditam que este ensino deve ser feito, mesmo que trate um passado doloroso e conflituoso, ou seja:

Local History is very important. It does not have to be painful and can be just as enjoyable as wider History. – A 2

Yes, it is part of our past and our Heritage. – A 3

Yes, I believe this should be the case. There is pain on both ‘sides’ and in order for healing to take place in the future empathy needs to be realised and this can only happen if local history is studied. – A 4

Yes. – A 5

Yes. When I was at school, doing History, I didn’t get the opportunity to learn of the British impact on the Famine. My niece’s being educated in the USA learnt more about the Famine, Peel’s Brimstone etc. In my opinion, as a Shared Education Coordinator, we have been too ‘PC’⁴⁷⁸. For fear of offending people, we ‘water down’ ourselves, our beliefs and values and events, i.e. don’t wear sports jerseys to events... How can we ever embrace diversity if we are not allowed to be true to ourselves? – A 6

⁴⁷⁷ Convém aqui relembrar que se optou por usar o termo *Local History*, nos inquéritos por questionário aplicados, uma vez que se temeu que as pessoas interpretassem o termo *National* como sendo *National de Nationalist* - fação católica.

⁴⁷⁸ *Politically Correct* – Politicamente Correto. Expressão usada quando as pessoas não querem ofender outras, o que as leva a evitar questões controversas ou questões socialmente vivas.

*Yes. It is extremely important to learn lessons of the past, painful or not. Without learning about 'painful' History in an educational setting, certain events, people and organisations could be romanticised and glorified elsewhere and ultimately be repeated*⁴⁷⁹. – B 2

De salientar a resposta dada pela docente A 6, Professora de Educação Física, Coordenadora do programa *Shared Education*, explica que quando frequentou a escola não teve a oportunidade de explorar algumas questões históricas respeitantes ao seu território. A mesma afirma que a sua sobrinha, a viver nos Estados Unidos da América, aprendeu mais sobre a Grande Fome. Para esta professora, a população da Irlanda do Norte está demasiado “politicamente correta”, ou seja, o receio de ofender o *outro* fala mais alto, a população tenta não se expor e esconde as suas próprias ideias, valores e acontecimentos.

Já os professores B 1 e B 3 acreditam que a História deve ser ensinada, mas de forma delicada:

Yes, but in a sensitive way. – B 1

It depends what you mean by painful. We have a pastoral responsibility as teachers to ensure the safety and comfort of students, so if someone was going to be re-traumatised by something in class a) I would want to know so that I could avoid triggers and b) I would find another way to deal with the issue. However, if something was merely uncomfortable, yes, that must continue. – B 3

Na oitava questão, “Acredita que os alunos apenas devem aprender sobre os *The Troubles*, no KS5?”, foram identificadas seis categorias. A professora A 1 refere que não, que os alunos já estudam no KS4 e que, mais cedo, será pouco viável, como a mesma refere:

No. They are doing this at KS4 and this should probably be the cut-off point. Earlier might be too soon. – A 1

Paralelamente, os professores A 2, A 4, A 5 e A 6, ou seja, quatro docentes, acreditam que este tópico pode ou deve ser trabalhado mais cedo, na vida académica dos estudantes, como é possível verificar:

No, they already learn about it in Year 11. I feel that it could be taught to younger groups as well. – A 2

No, I disagree – I believe this is an important part of our history and should be included from Year 8. – A 4

⁴⁷⁹ Esta citação já foi aqui mencionada, aquando da análise das respostas dos estudantes inquiridos.

No, I think they should know about it much earlier even in primary school. – A 5

No. I think this should be a core part of the curriculum in KS2 and 3. It defines us. Our History is the reason we are where we are today. – A 6

Como é possível verificar, as docentes A 4, A 5 e A 6⁴⁸⁰ acreditam que este tópico deve ser ensinado mais cedo, referindo a **escola primária**, isto é, o KS2, e o **ano 8**, ou seja, o primeiro ano do ensino secundário, KS3. Apesar de se perceber o ponto de vista destas professoras, é importante referir a teoria de Jean Piaget, sobre o desenvolvimento mental dos estudantes. Segundo este Psicólogo, é apenas quando os estudantes entram no Estágio Operatório Formal, entre os 11 e os 12 anos que vão adquirir uma nova forma de pensamento, “(...) por ideias gerais e construções abstratas (...)” (Piaget, 1999, p. 58). Até à entrada nesta fase, isto é, na segunda infância, as crianças são detentoras de um “pensamento concreto”, como afirma o autor:

«“É na realidade por volta de doze anos que é preciso situar a modificação decisiva, depois do qual o impulso se orientará, pouco a pouco na direção da reflexão livre e destacada do real. Por volta de onze a doze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, o que marca o término das operações construídas durante a segunda infância; é a passagem do pensamento concreto para o “formal”, ou, como se diz em termo bárbaro, mas claro, “hipotético-dedutivo.”» (Piaget, 1999, p. 58)

Assim, com base nesta teoria, acredita-se que as crianças a frequentarem a escola primária, não possuem as aptidões mentais necessárias à compreensão de um tópico tão complexo, como os *The Troubles*. Segundo a teoria deste Psicólogo, é apenas com a entrada no Estágio Operatório Formal, que os alunos conseguem compreender teorias e conceitos mais complexos, como problemas matemáticos ou até a compreensão do conceito de tempo. Esta teoria é ainda reforçada por outros autores, como por exemplo, a Doutoranda Márcia Regina Terra⁴⁸¹:

“(...) nesta fase a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal.”

Posteriormente, a professora A 3 diz “não” e explica que este é um tópico ensinado nas aulas de Educação Religiosa, no ano 10, como já foi explicado anteriormente⁴⁸²:

⁴⁸⁰ De salientar que nenhuma destas docentes é especialista em História.

⁴⁸¹ <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Consultado a 13.08.2019.

⁴⁸² Ver subcapítulo 3.4.3. Os *The Troubles* no Currículo de Educação Religiosa.

*No, we allude to and mention 'the Troubles' in RE from Year 10 when we teach the topic –
Prejudice, Discrimination and Sectarianism. – A 3*

A professora B 1 defende que o *Key Stage 3* é a altura certa para aprender este tópico:

I think it is important that children learn about 'the troubles' in Key stage 3 (...)⁴⁸³. – B 1

O professor B 2, acredita que este ensino tem de ser feito no KS4:

No – The Troubles should be studied (and is studied) at GCSE. – B 2

Por fim, a professora B 3 afirma o seguinte:

Absolutely not. It is vital that students understand at a much earlier age and this is the main reason why I got into teaching (albeit quite late), to act as a conduit for reconciliation through teaching History as a peace educator. (...) – B 3

Como é possível verificar, esta professora acredita que o ensino dos *The Troubles* tem de ser feito muito antes do *Key Stage 5*. Esta docente afirma ainda que é importante os estudantes perceberem esta questão, sendo essa a razão que a levou a ser professora, ou seja, para se tornar numa Educadora para a Paz, através do ensino da disciplina de História. Neste sentido, refere que está nas mãos dos professores ensinar esta questão, com tempo e recursos limitados, de forma a educar as gerações mais novas a lidar com esta questão:

(...) Many reconciliation models require dealing with the past and as the politicians are unable, unwilling and too immature to deal with the past in a meaningful way that helps victims and survivors, it's up to History teachers to work with students with the limited time and resources they have to try to educate them enough to take on this mammoth task. – B 3

Na penúltima questão, “Acredita que se os alunos aprenderem sobre os *The Troubles*, na sala de aula, estes estão a ser ajudados a compreender a História do seu próprio passado?”, foram encontradas duas categorias. Na primeira categoria, oito professores disseram que sim: A 1, A 2, A 3, A 4, A 5, A 6, B 1 e B 2. Seguem-se algumas das respostas dadas para justificar esta posição:

Yes, the Troubles is an essential part of our local History and past. – A 2

Yes, I do. This period of time is important to learn about and try to understand different perspectives. – A 4

⁴⁸³ Esta citação já foi aqui mencionada, aquando da análise das respostas dos estudantes inquiridos.

Yes, I do, however, I recognise that everyone will have the right / ability to give 'their' version of events. I think as long as students had to always look at all sides of the arguments, they would have a much deeper understanding of the past, more empathy with others and perhaps build skills to help them create a better future. – A 6

Yes, but it is always in the way it is presented. There appears to be a rewriting of history in some areas and sanitising or diluting or excusing what has happened is never acceptable. Facts need to be presented and clear honest interpretation from both sides presented with integrity – this is an area where there may be an issue. – B 1

Como as professoras A4, A 6 e B 1 referem, a forma como esta questão é apresentada aos alunos é essencial para o seu sucesso. De facto, os estudantes precisam de aprender o seu passado de forma clara, honesta e com base em evidências históricas. Os estudantes precisam de discutir as perspetivas em causa, as motivações por detrás de cada grupo. Têm de compreender o porquê deste conflito ter existido, mas há ainda a necessidade de explicar aos alunos que a violência nunca é a solução para os desentendimentos e que a paz é um bem a ser preservado.

A professora B 3 afirma que depende de que forma este ensino é feito. Se este ensino for feito por um professor(a) sectário(a), onde é apresentada uma visão partidária, então não existem quaisquer benefícios em abordar a questão dos *The Troubles*, nas aulas de História.

Na última questão desta entrevista, “Acredita que ao ensinarmos os *The Troubles*, estão a ajudar as comunidades da Irlanda do Norte a melhorar as suas relações?”, foram identificadas oito categorias, onde alguns professores reconhecem os benefícios desta aprendizagem, mas acreditam, igualmente, que esta não é uma tarefa fácil. Vejamos as respostas dadas pelos professores entrevistados.

A professora A 1 defende que esta é uma questão difícil e que depende de muitos fatores:

This is a very difficult question. (...) In theory if both sides were taught the same topics you would imagine they should both come to the same conclusions, but unfortunately in NI no matter how objective the materials are and how objective the teacher, both sides would still take their version of events from the materials and rather than improve relations teaching 'the troubles' might instead exacerbate relations and only reinforce already existing viewpoints. (...) However, history teachers should not shy away from teaching painful topics or the proper facts, because you would like to think even if the pupils are not mature enough at this stage to see that

*there are two sides to the historical argument, that maybe in the future they will. **We can only live in hope!** – A 1*

Esta perspetiva é extremamente interessante, uma vez que esta professora, com 37 anos de carreira docente, acredita que se as duas comunidades aprenderem os mesmos tópicos, as pessoas deveriam chegar à mesma conclusão. Contudo, tal não acontece na Irlanda do Norte, uma vez que muitas pessoas continuam a insistir na sua própria versão, independentemente da forma como este tema é ensinado ou dos recursos que são usados. Esta Professora acredita que os professores de História não devem desistir desta tarefa, pois apesar de os alunos não terem, nesta fase, maturidade suficiente para perceber a complexidade do que lhes é apresentado, talvez um dia acabem por perceber as múltiplas perspetivas desta questão. A professora termina esta entrevista afirmando que temos de ter a esperança de que as duas comunidades acabarão por se compreender mutuamente.

Na segunda categoria, o professor A 2 defende que o ensino deste tópico ajuda a acabar com a ignorância que ainda existe acerca do mesmo, ou seja:

It helps to improve ignorance. Yes, it is a valuable tool in helping improve relations. – A 2

Já a Diretora do Departamento de Religião da *Escola A* afirma:

Certainly, within RE it does as we look at both sides, realise everyone went through it and suffered and we also look at Reconciliation through the study of Organisations such as Corrymeela and Cornerstone. We also focus on similarities between Protestants and Catholics more so than differences. – A 3

Como é possível verificar, esta professora afirma que este processo de reconciliação já é feito nas aulas de Religião. Mais do que aprender o que os separa, os alunos focam-se no que os une e aprendem a compreender-se mutuamente. Este é um aspeto extremamente importante para a promoção e manutenção da paz entre as comunidades da Irlanda do Norte.

A professora A 4 afirma que antes de a população poder avançar com as suas vidas, esta tem de compreender o seu próprio passado, de forma a deixarem o ressentimento e seguirem em frente em paz:

Yes. Before people in NI can 'move on' from the troubles they need to understand what happened. Our young people are the future of this country and if our Local Government is to move

in a positive direction over the coming months and years and represent all sides of our community, then our young people need to understand the different traditions in NI and come to a mutual understanding of each point of view. – A 4

Já os docentes A 5, B 2 e B 3 não estão certos acerca desta questão, uma vez que tudo depende da forma como este processo é feito, como já foi mencionado neste estudo. Estes docentes afirmam:

Yes and no. It depends on which sources you use, as often things can be biased in one direction, but I think if they are shown a balanced selection of material to help them gain a better understanding of each both sides of the community. – A 5

*I think it **could**, if taught appropriately. – B 2*

If it is done with peace education in mind, where no one is blamed, where it is detached and accepted that there are multiple narratives and a continuum of political opinion, then yes, absolutely it can help. If it is done with resentment and lack of understanding (and unwillingness to learn) of the suffering of the 'other', with pride in one's own social identity and a refusal to ensure that all perpetrators are made accountable in the work, then it will not – that approach will only serve to reinforce division and continue the separation for a further generation. – B 3

Para além disso, a professora B 3 refere ainda que quando completou a sua especialidade em ensino de História, a formação para uma Educação para a Paz ainda não era vulgar na Irlanda do Norte:

Having only completed my PGCE⁴⁸⁴ in 2015, I know that the approach toward training History teachers in Northern Ireland (the only place to do this in NI is in Ulster University in Coleraine) did not include any understanding of peace education. The culture of politeness remains in a profession that can't afford to be polite! The only reason I have any understanding or knowledge of it is because it was the focus of my PhD. – B 3

Esta formação de professores, de forma a que estes possuam as competências, estratégias, compreensão e responsabilidade necessárias para ensinar os passados dolorosos da Irlanda do Norte aos estudantes, é essencial. Este é um setor que precisa de um investimento urgente por parte das entidades Governativas. Mesmo que um professor tenha a vontade de atuar como um Educador para a Paz, por vezes, a falta de formação pode fazer com que este acabe por escolher o silêncio.

⁴⁸⁴ *Postgraduate Certificate in Education* - Especialização em Ensino, necessária no Reino Unido.

A professora A 6 concorda com esta ideia, mas acredita que este é um processo difícil:

*I believe it would help however it is uncharted waters here. It hasn't been done before but there are examples across the world where this has happened, I assume. My belief is that it would help improve relations in the long term. It might initially be difficult, but the risk-reward would be worth it. Pupils learning about all sides might be difficult at first, **not for the pupils, but from the extended family at home.** However, change has to come from somewhere. It would ultimately help everyone understand the words, actions, events of our past and the impact of these. If we don't face these issues, then the mistakes of the past may be repeated. – A 6*

Esta professora acredita que este seria um processo difícil, no começo, mas os seus benefícios apareceriam a longo prazo, difícil não para os alunos, mas sim para os seus familiares, devido à memória ainda viva deste conflito e de toda a dor que este envolveu. Mas como a professora A 6 refere, a mudança tem de surgir e o estudo deste passado doloroso acabaria por promover a compreensão mútua das duas comunidades, para além de poder prevenir que os mesmos erros fossem novamente cometidos.

Por último, a professora B 1 afirma que o preconceito e o ódio que ainda existem na comunidade são o resultado de todas as mentiras e mitos perpetuados. Só com a exploração das motivações de cada grupo é que será possível promover a compreensão mútua e a paz definitiva desta sociedade. Esta professora refere:

Yes, as some people within either community will have deep seated prejudice which is reflection of misinformation, myth, convenience, folk lore or a determined effort to ensure a particular position is protected. – B 1

Síntese do Capítulo

Após a análise das respostas dadas pelos alunos ao inquérito por questionário aplicado e da análise das respostas dos professores na entrevista, nas *Escolas A* e *Escola B*, há uma série de ideias que se destacam e que são extremamente importantes para compreender a realidade da Irlanda do Norte e a forma como os estudantes aprendem o seu passado doloroso, nomeadamente, os *The Troubles*.

Assim, um dos aspetos que mais se destaca, nesta análise, na primeira questão colocada no inquérito por questionário, foi o facto de 45 estudantes afirmarem que os *The Troubles* foram um conflito entre católicos e protestantes. Esta ideia, manifestada principalmente por alunos da *Escola A*, (26 alunos), revela que este conflito é associado à religião, mais do que a questões políticas.

Ainda na primeira questão, verificou-se que um número considerável de alunos referiu os grupos paramilitares, de forma a explicarem o seu conhecimento sobre os *The Troubles*. Estes 23 alunos, maioritariamente da *Escola B*, ora nomearam as designações destes grupos, (ex. IRA, UVF), ora explicaram as intenções destes grupos ou citaram alguns dos ataques cometidos. Nem sempre a informação apresentada pelos alunos se encontrava correta, mas esta realidade está relacionada com as ideias e com as múltiplas narrativas perpetuadas pelas duas comunidades, como tem vindo a ser explicado neste estudo. Paralelamente, verificou-se que um grupo significativo de alunos, 17, a maioria a frequentar a *Escola B*, fez referência aos vários ataques bombistas que ocorreram por toda a Irlanda do Norte, Inglaterra e República da Irlanda durante os *The Troubles*. Estes ataques bombistas são uma das características mais proeminentes deste conflito, uma vez que esta forma de ataque foi a mais comum durante este período tumultuoso.

Na segunda questão, as categorias mais significativas são extremamente reveladoras, uma vez que desvendam onde ou como é que os alunos tiveram, pela primeira vez, contacto com seu passado doloroso, nomeadamente, os *The Troubles*. Estes resultados, demonstram que **29 estudantes**, a maioria a frequentar a *Escola A*, tiveram o seu primeiro contacto através dos seus familiares. Paralelamente, 11 alunos afirmaram ter ouvido falar, pela primeira vez, quando frequentavam a escola primária, enquanto sete estudantes disseram que este contacto se deu na Escola Secundária. De salientar que todos estes alunos são, na sua maioria, da *Escola B*. Por outro lado, apenas cinco alunos, a sua maioria da

Escola A, disseram que tomaram conhecimento deste passado através dos meios de comunicação social e de visitas a museus. Registou-se, também, um número considerável de alunos, 18, a sua maioria a frequentar a *Escola B*, que tiveram o seu primeiro contacto com os *The Troubles* quando eram mais novos, sem, no entanto, especificarem por quem ou onde. Por último, verificou-se que **apenas 9 estudantes**, a sua maioria da *Escola A*, disseram que foi nas aulas de História que tomaram, pela primeira vez, conhecimento dos *The Troubles*. Ora, por comparação, este número é bastante inferior ao número de alunos que afirmaram ter ouvido falar, pela primeira vez, pelos seus familiares. Este resultado vai ao encontro do que já foi aqui explicado, ou seja, **a perpetuação da memória coletiva através da história oral, de uma perspectiva facciosa e da história “monolítica”**.

Verificou-se que um número considerável de alunos inquiridos, ou seja, 30, na sua maioria da *Escola A*, não fala sobre os *The Troubles*. Paralelamente, também 30 alunos, na sua maioria a frequentarem a *Escola B*, afirmaram falar sobre este passado doloroso. Para além disso, 15 estudantes, maioritariamente da *Escola B*, confirmaram que falam sobre este passado, mas raramente⁴⁸⁵. Este resultado é extremamente importante, uma vez que demonstra que **um número muito considerável de alunos (45) fala sobre este passado**, mesmo que seja raramente. Este é um tema que se apresenta relevante na vida dos mais jovens.

Na quarta pergunta colocada, verificou-se que 22 estudantes, na sua maioria da *Escola A*, disseram que ao estudarem os *The Troubles*, nas aulas de História, estão a ser ajudados a perceber o que realmente aconteceu. Para além disso, 19 alunos, na sua maioria a frequentarem a *Escola B*, disseram que ao estudarem os *The Troubles*, nas aulas de História, estão a ser ajudados a perceber como é que a vida era no passado. Ou seja, estes alunos acreditam que as aulas de História lhes fornece as ferramentas necessárias para que consigam perceber mais profundamente este conflito interno, de forma consistente e sustentada.

Na quinta pergunta, destacam-se três categorias. Assim, 21 estudantes, na sua maioria alunos da *Escola A*, acreditam que ao aprenderem o seu passado doloroso, nas aulas de História, têm a oportunidade de aprender este passado de forma justa e imparcial. Ou seja, estes estudantes demonstraram preocupar-se com o conteúdo que aprendem e acreditam que, nas aulas de História, têm oportunidade de aprender a verdade histórica, com base

⁴⁸⁵ Às Vezes/Raramente.

em evidências históricas e não uma versão adulterada e facciosa. Esta preocupação dos estudantes é extremamente relevante, uma vez que demonstra que não estão totalmente satisfeitos com as histórias que aprendem sobre o seu passado. Estes alunos preocupam-se em aprender e perceber o que realmente aconteceu, no seu território. Paralelamente, 15 estudantes dizem que as aulas de História servem para aprender sobre o passado e 11 alunos, na sua maioria da *Escola B*, disseram que as aulas de História são o melhor sítio para aprenderem sobre os *The Troubles*, uma vez que os professores ensinam de forma a que os alunos percebam. Ou seja, os estudantes acreditam que os professores conseguem desmontar os conhecimentos históricos, de forma a apresentá-los de forma simples e estruturada, para uma fácil compreensão.

Na sexta pergunta, a grande maioria dos estudantes, **64**, na sua maioria da *Escola B*⁴⁸⁶, afirmou que gostaria de saber mais sobre os *The Troubles*, atribuindo diferentes justificações para esta posição, destacando-se duas categorias:

- Porque é um tema interessante (**30 alunos**, na sua maioria da *Escola A*);
- Para saber mais sobre a História da Irlanda do Norte (**23 estudantes**, na sua maioria da *Escola B*);

Contrariamente, apenas 12 estudantes, na sua maioria da *Escola A*, disseram que não querem aprender mais sobre este tópico.

Posteriormente, na sétima questão do inquérito por questionário aplicado, verificou-se que a maioria dos estudantes, **32: 16 na Escola A e 16 estudantes na Escola B**, defenderam que o ensino dos *The Troubles* deve ser feito no ano 10, por diferentes razões, destacando-se:

- 11 alunos acreditam que desta forma têm mais bases para fazerem o GCSE de História, no ano KS4, ou seja, no ano 11;
- 8 alunos defendem esta ideia porque no ano 10 os estudantes têm mais maturidade para lidar com este tema;
- 6 alunos defendem que este tema deve ser estudado no ano 10, porque muitos alunos não estudam História no KS4, o que significa que perdem a oportunidade de aprender sobre este passado.

⁴⁸⁶ 29 estudantes na *Escola A* e 35 estudantes na *Escola B*.

Pelo contrário, 21 estudantes, defenderam que o ano 11 é a altura certa para aprenderem este tema.

Na penúltima questão deste inquérito por questionário, **37 alunos**, a maioria da *Escola B*, identificaram **os *The Troubles* como o passado mais importante na História da Irlanda do Norte**, seguindo-se o evento *The Partition*, ou seja, a divisão da Irlanda, com 9 estudantes a defenderem este episódio, na sua maioria da *Escola B* e os eventos *The Easter Rising* e *The Famine*, com oito estudantes cada. Os alunos que defenderam, maioritariamente, estes últimos dois passados, frequentam a *Escola A*. Como é possível verificar, os ***The Troubles* possuem uma esmagadora maioria, relativamente aos demais períodos históricos**, dados como opção.

Finalmente, entre os *The Troubles* e a *The Famine*, ou seja, a Grande Fome, **47 estudantes**, na sua maioria estudantes da *Escola B*, acreditam que **os *The Troubles* são o passado mais doloroso da Irlanda do Norte**. Pelo contrário, apenas **26 alunos**, a sua maioria a frequentar a *Escola A*, acreditam que **a *The Famine* é o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte**. Mais uma vez, verifica-se que os *The Troubles* são considerados como período mais relevante para a História deste território e a muito se deve a posição dos estudantes da *Escola B*.

Como é possível verificar, apesar de a Grande Fome ter matado um número muito superior de pessoas, de ter dizimado famílias inteiras e obrigado milhões a abandonar os seus lares, isto, apenas em uma década, a grande maioria dos alunos inquiridos continua a acreditar que os *The Troubles* são o passado mais doloroso e triste da Irlanda do Norte. Esta posição pode ser explicada pelo facto de este ter sido um episódio recente, o que faz com que muitos dos seus sobreviventes continuem a falar sobre este conflito ou por ter sido disseminado nos meios de comunicação social ou ainda, por ter, na sua base um ódio enraizado contra *o outro*.

As explicações dadas pelos alunos, de forma a justificar qual passado consideram mais doloroso e triste para a História da Irlanda do Norte, são verdadeiramente interessantes. Estas explicações são um reflexo da sua perceção, da sua ideologia, da comunidade em que cresceram e que os rodeia. O facto de este ter sido um passado vivido pelos seus familiares mais próximos, pais e avós, faz com que o mesmo se torne mais pessoal e relevante na sua existência, fazendo com os estudantes o encarem como também o tivessem experienciado, como desse também fossem vítimas.

Apesar de os alunos estudarem a *The Famine* ou a Grande Fome irlandesa, durante o sétimo ano de escolaridade primária, apesar de conhecerem a dimensão catastrófica deste evento, do horror vivido pelos seus conterrâneos, o facto é, que **os *The Troubles*, têm um impacto muito maior na população da Irlanda do Norte**. As estórias e as histórias, a partilha de experiências, os factos, todos estes fatores fazem deste passado, um passado ainda muito presente no dia a dia da população desta nação. Apesar de muitos não desejarem acordar fantasmas do passado, de segredarem histórias passadas, de não partilhar opiniões em praça pública, no fundo, os *The Troubles*, e as suas causas não foram ainda esquecidas e postas de parte pela população. Esta é ainda uma questão socialmente viva para a população da Irlanda do Norte, República da Irlanda e Inglaterra. Apesar de não se falar abertamente, este é um tema discutido a portas fechadas, onde o ódio é, depois, perpetuado em praça pública.

Para além disso, os meios de comunicação social não esquecem este passado, reanimam-no com frequência, procuram culpados e debatem acontecimentos. Por outro lado, a população, familiares de vítimas, continuam ainda a procurar justiça, continuam ainda a pensar no passado, vivem o passado, partilham-no com as gerações mais novas, fazem questão que este não seja esquecido. É aqui que se corre o risco de continuarmos a viver numa sociedade segregada. Se o Governo e, conseqüentemente, as escolas não assumirem a responsabilidade de ensinar este passado tão doloroso, analisando as várias perspetivas, os factos, as evidências históricas, então, a transmissão deste passado continua a ser feita de forma sectária, incorreta, carregadas de múltiplas narrativas que prolongam a divisão e promovem o ódio.

Relativamente à entrevista realizada aos docentes de História e Religião da *Escola A* e *B*, verificou-se, na primeira questão, que oito dos nove professores inqueridos concordam com o currículo de História da Irlanda do Norte, sendo esta a mesma realidade da segunda questão presente, nesta entrevista, ou seja, oito professores concordam com os tópicos de História da Irlanda do Norte. Na terceira questão colocada, verificou-se que apenas três professores, dois da *Escola A*, concordaram com a ideia de que as escolas devem ter mais autonomia para escolher os tópicos de História a ensinar aos seus alunos, mas apenas em casos específicos, como já foi explicado neste estudo. Pelo contrário, cinco professores, três da *Escola A* e dois da *Escola B* opõem-se a esta sugestão.

Posteriormente, na quarta questão, verificou-se que as opiniões dos professores estão mais divididas relativamente a esta pergunta. Assim, verificou-se que dois professores,

ambos da *Escola A*, mostraram alguma indecisão relativamente à ideia de ter um currículo mais rígido e estruturado, na Irlanda do Norte, à semelhança de outros países europeus. Estes professores apesar de gostarem da ideia, defenderam também que é importante que os docentes tenham flexibilidade para trabalhar outros tópicos ou despendar mais ou menos tempo com determinados temas. Também na *Escola A*, dois professoras concordaram com esta ideia, uma vez que isso pressupõe que todos os alunos passariam a estudar os mesmos tópicos. Pelo contrário, quatro professores, três da *Escola B* e um da *Escola A*, mostraram-se contra esta ideia, defendendo que o currículo tem de ser flexível e que a Irlanda do Norte não pode ser encarada como qualquer outro país Europeu.

Posteriormente, cinco professores concordaram com a obrigatoriedade do ensino da disciplina de História, nas escolas Norte-Irlandesas, para todos os níveis de ensino. Pelo contrário, quatro docentes, não concordaram com esta ideia, uma vez que defendem que o ensino da disciplina de História deve ser opcional para os alunos. De salientar que as três docentes da *Escola A*, a defender esta posição, não são professoras de História.

Já na sexta questão, verificou-se que dois professoras, defenderam o ensino dos eventos entre 1969, mas até à década de 90, uma vez que, depois do *Good Friday Agreement* e do atentado de Omagh, nos anos seguintes, os eventos mais significantes foram esporádicos, registando-se muitas paragens e avanços. Pelo contrário, os restantes docentes, concordaram com o ensino dos eventos decorridos entre 1969 e 2007, nas aulas de História.

Paralelamente, na sétima pergunta, a grande maioria dos professores, acreditam que os alunos devem aprender sobre o seu passado, mesmo que este seja doloroso.

Na pergunta seguinte, todos os professores entrevistados mostraram-se contra o ensino dos *The Troubles*, apenas no KS5. Todos estes professores defendem que este ensino deve ser feito mais cedo, no percurso escolar dos alunos.

Posteriormente, verificou-se que quase todos os professores acreditam que, através do ensino dos *The Troubles*, no contexto de sala de aula, os alunos estão a ter a oportunidade de aprender sobre o seu próprio passado e sobre a sua História.

Finalmente, na décima e última pergunta da entrevista aplicada a estes professores, apurou-se que os resultados não são tão homogêneos como se têm apresentado até aqui. Assim, relativamente ao ensino dos *The Troubles* como meio para melhorar as relações entre

as comunidades da Irlanda do Norte, verificou-se que uma professora, da *Escola A*, mostrou-se com algumas dúvidas, dizendo que este benefício depende de muitos fatores; três professores mostraram-se também com dúvidas em relação a esta questão, afirmando que depende da forma como o ensino for feito e, finalmente, cinco professores disseram que o ensino dos *The Troubles*, nas aulas de História, permite ajudar as comunidades da Irlanda do Norte a encontrar a paz.

Assim, após a análise das respostas dos professores aqui entrevistados, é possível concluir que estas se mostram bastante uniformes. De forma geral, verificou-se que a maioria dos docentes entrevistados concordam com algumas das ideias presentes nesta entrevista, como por exemplo:

- O ensino dos eventos decorridos entre 1969 e 2007;
- A obrigatoriedade da disciplina de História para todos os níveis de ensino;
- O ensino dos *The Troubles*, nas aulas de História;

Assim, os professores entrevistados mostram ter ideias muito homogêneas relativamente à importância do ensino dos *The Troubles*, nas aulas de História. Estes docentes, acreditam no ensino dos *The Troubles*, em contexto de sala de aula, de forma a que os mais jovens tenham a possibilidade de aprender sobre a sua própria História, mas de forma justa, imparcial e não sectária. Para estes professores, o ensino dos *The Troubles* permite desmitificar mitos e histórias, o que, a longo prazo, acabará por trazer uma paz real e definitiva à Irlanda do Norte.

8. Conclusão

Assim, após a análise de todos os dados recolhidos ao longo desta investigação, é possível concluir que as duas escolas em estudo possuem uma abordagem de referência.

Tanto a *Escola A* como a *Escola B* demonstram uma vontade de esclarecer mitos e de preparar os seus alunos para um futuro melhor, onde a paz pode ser mantida, entre as várias comunidades.

Desta forma, após a análise de ambos os planos de aulas, verificou-se que estes contemplam o ensino nos *The Troubles*, no ano 10, aquando do estudo da divisão da Irlanda, isto é, *Partition of Ireland*, ou seja, aquando do estudo das consequências a curto e a longo prazo deste evento. Para além disso, os alunos começam, logo no ano 8, a estudar a invasão Normanda, passando, no ano 9, para a Reforma Luterana, para a rutura com a Igreja católica pela mão do Rei Henrique VIII e, mais tarde, as Plantações de Ulster, as revoltas católicas contra os Plantadores e a ação repressiva de O. Cromwell, na ilha irlandesa. As consequências a longo prazo destes eventos acabaram por ter um papel relevante no desenrolar dos *The Troubles*, no século XX. Nestas duas escolas em análise estudam-se estes eventos históricos, estabelecendo a relação com a realidade atual deste território e levando os alunos a refletirem sobre a relação entre o passado e o presente. Este é um raciocínio essencial para que os alunos percebam o território onde vivem, assim como o contexto sociocultural no qual se inserem.

No que diz respeito aos materiais didáticos e aos testes de avaliação utilizados, verificou-se que as duas escolas usam recursos variados, desde apresentações *PowerPoint*, a vídeos, fichas de trabalho e manuais escolares. A *Escola B* utiliza bastantes apresentações *PowerPoint* e sebatas criadas pelos seus docentes, enquanto a *Escola A* recorre maioritariamente ao uso de vários manuais escolares, que apesar de se mostrarem bastante completos, são, no entanto, um pouco antiquados, o que os torna pouco apelativos graficamente.

Neste sentido, após a análise do conteúdo de todos os recursos disponibilizados para este estudo⁴⁸⁷, verificou-se que os mesmos são factuais, completos, equilibrados e de fácil leitura para os alunos. Ou seja, as duas escolas refletem uma boa prática relativamente ao ensino da sua própria História, possibilitando aos alunos conhecerem o seu passado, ao

⁴⁸⁷ A análise das planificações anuais, recursos didáticos e testes de avaliação utilizados pela *Escola A* e pela *Escola B*, foi feita no Capítulo 4 – O ensino e aprendizagem dos *The Troubles*, na Irlanda do Norte – estudo de caso.

mesmo tempo que estes têm a oportunidade de estabelecer relações de causa-efeito e, assim, perceber a sua própria realidade. Este tipo de abordagem é essencial para qualquer país a recuperar de um conflito interno, ainda recente.

Relativamente às especificações de História (2017), para o KS4 e aos exames GCSE, realizados entre 2011 e 2019, verificou-se que estas especificações e exames são um exemplo caro de como o ensino dos *The Troubles*, no *Key Stage 4*, é feito de forma imparcial, equilibrada e factual, possibilitando aos alunos estudarem um conjunto de conhecimentos essenciais para perceber este conflito, desde o seu começo. Para além disso, nos últimos anos, os alunos têm tido a possibilidade de analisar fontes da época, nos exames GCSE. Esta interpretação de fontes é uma competência essencial a ser transportada para o dia a dia dos alunos. Esta capacidade é extremamente importante para que os alunos consigam ver para além do que está escrito, para que percebam o que é dito nas *entrelinhas* e para que consigam distinguir a verdade histórica dos mitos e das falsas informações, com que lidam diariamente. Paralelamente, verificou-se que nos exames analisados entre 2011 e 2019, os estudantes têm a oportunidade de testar os seus conhecimentos em várias matérias, que vão desde o aumento da violência no verão de 1969, às políticas de Terence O'Neill para melhorar a economia da Irlanda do Norte e as relações com a República da Irlanda, ao surgimento do grupo NICRA, *Bloody Sunday*, As greves de fome nacionalistas dos anos 80, o cessar fogo dos grupos paramilitares na década de 90, entre tantos outros eventos que permitem estudar este conflito, de forma imparcial e consistente.

Este exame permite aos alunos, que estudam História no KS4, obter uma compreensão do conflito que assombrou a Irlanda do Norte, onde lhes é permitido estudar, de forma igual, a facção nacionalista e unionista e todos os acontecimentos que envolveram estas facções e o impacto das mesmas, no desenrolar dos *The Troubles*.

Após a análise da prática das duas escolas, no que diz respeito ao ensino da disciplina de História, no *Key Stage 4*, foi possível verificar que os alunos não procuram culpados, apenas estudam factos, assentes em fontes históricas, recursos equilibrados e bem construídos, de forma a que consigam responder às perguntas colocadas no GCSE de História, de forma mais eficiente possível.

No que diz respeito aos documentos que regularam e regulam o ensino Norte-Irlandês, verificou-se que, desde que a Irlanda do Norte se tornou num território independente,

foram vários os políticos que tentaram revolucionar o sistema de ensino, para que este alcançasse o mesmo nível de qualidade que os sistemas de ensino da Inglaterra, Escócia e País de Gales. Estas reformas legislaram acerca do financiamento das escolas, dos seus conteúdos programáticos, formação de professores, saúde e higiene dos estudantes, idade obrigatória para frequentar a escola, educação especial, entre tantos outros aspetos extremamente relevantes para elevar a qualidade do ensino Norte-Irlandês. Destaca-se a reforma educacional de 1923 que pretendia afastar a Educação Religiosa das escolas públicas. No entanto, devido ao peso da religião, neste território, tal pretensão não foi aceite pela população, o que fez com que o Departamento de Educação acabasse por aceitar esta responsabilidade. Neste contexto, é importante referir a reforma implementada em 1989, a *Education Reform Order*, que uniformizou o sistema de ensino da Irlanda do Norte. Ou seja, esta reforma implementou um currículo único que passou a ser seguido por todas as escolas, independentemente do seu *ethos* religioso. Esta reforma foi extremamente importante para este território, uma vez que foi o primeiro passo para que as múltiplas narrativas começassem a ser combatidas.

Desta forma, após 50 anos desde o início oficial deste conflito, os estudantes da Irlanda do Norte continuam a aprender em escolas separadas, continuam a usar transportes públicos segregados, a frequentarem competições desportivas isoladas, continuam a viver lado a lado, mas sem nunca terem um contacto profundo entre si. Apesar de a paz ter chegado à província, de forma definitiva, em 2007, a verdade é que os *The Troubles* continuam a ser uma constante na sociedade Norte-Irlandesa.

A divisão da Irlanda do Norte é visível a qualquer forasteiro que entre no país. O panorama desta nação, vila após vila, não é possível de ignorar, uma vez que este não é um território homogéneo. Este é um território ora decorado de azul, branco e vermelho, (unionistas), ora de verde, branco e laranja, (nacionalistas). A sua população divide-se entre jogos de futebol gaélico, *hurling*, *camogie*, *handball*, hóquei e bandas. Os nomes são também um indicativo a que grupo cultural, (e político), se pertence: *Sean Og*, *Caoimhe*, *Aine*, *Aoife*, *Canice*, *Cathal*, *Cormac* são exemplos de nomes de cidadãos claramente católicos, uma vez que são nomes tradicionais irlandeses. Até quando as pessoas compram o jornal é possível saber a que grupo pertencem. Estes pequenos detalhes não passam despercebidos aos olhares mais atentos. Mas estes são pormenores que têm acompanhado a Irlanda do Norte. A verdadeira divisão está no estigma, no preconceito, no ressentimento e nos comportamentos sectários que são perpetuados dentro de casa e expostos em

praça pública. Como já foi referido, muitos são aqueles que não falam abertamente sobre o seu passado. Este é para ser falado dentro de casa. Monohistórias passadas de geração em geração, mitos que perpetuam uns como justos, outros como carneiros, outros ainda como vítimas eternas. Estas são as histórias que os mais jovens ouvem, em casa, desde sempre. Os saberes que lhes são transmitidos acompanham-nos durante vários anos, quando estes entram em idade escolar e debatem este tema, nas aulas de História, é com naturalidade que ficam confusos. Quem estará a falar a verdade? O professor ou os familiares? Quem é que conhece a História? Quem é que viveu, em primeira mão, este conflito? Quem é que tem memórias deste acontecimento? Os familiares ou os professores?

Todos estes fatores atuam como fontes de dúvidas para os estudantes. Por um lado, está o conhecimento factual, assente em evidências históricas, a perspetiva do *outro* e as suas motivações, ensinados e debatidos em sala de aula; por outro lado, está a perspetiva do seu grupo, as histórias e estórias que cresceram a ouvir, contadas pelos seus familiares, o seu porto seguro. Que versão estará correta? Quem é que conta a verdade?

Contudo, apesar desta realidade, verificou-se, neste estudo, que ainda há alunos que querem saber mais sobre os *The Troubles*, que consideram as aulas de História o sítio certo para aprender sobre o seu passado doloroso, que querem compreender o que verdadeiramente aconteceu, que querem conhecer os “dois lados” e que querem aprender a sua História de forma justa e imparcial. Muitos dos alunos inquiridos mostraram empatia pelas vítimas deste conflito, pelos familiares das vítimas e por todas as pessoas afetadas, durante os *The Troubles*.

Está nas mãos das escolas e dos professores trabalhar esta questão com os mais jovens. Há mitos a dissolver e estórias que devem ser desmentidas. Tem apenas de haver lugar para a verdade histórica, assente nas evidências históricas, na análise crítica de fontes e em investigações objetivas. Não pode haver espaço, na Irlanda do Norte, para poetizar acontecimentos e tornar assassinos em heróis. Há ainda muitas famílias a procurar justiça, muitas famílias de luto, há ainda muitas famílias e sobreviventes com vidas suspensas. A Irlanda do Norte é um território ainda a sofrer. O ressentimento é um sentimento perigoso. Este sentimento pode levar à procura de justiça, pelas próprias mãos, pode levar a que grupos do passado voltem à frente de batalha, “para defender a sua gente”, como se tem verificado⁴⁸⁸. Contudo, não podemos deixar que os mais jovens se esqueçam dos anos de

⁴⁸⁸ Ver os exemplos dados na Introdução.

dor, perigo, instabilidade política e económica, dos anos de desemprego e carência, provocados pelos *The Troubles*. Não os podemos deixar esquecer que a violência nunca é solução, nem deverá voltar à Irlanda do Norte. A paz é um dado preciso, adquirido em 2007, e que tem de ser trabalhado para ser aperfeiçoado. Há ainda muito trabalho a ser feito neste território. Há ainda muito a fazer pelas entidades Governamentais, responsáveis pelo bem-estar da sua população.

Assim, após a realização deste estudo, verificou-se que as escolas em análise atuam como entidades de referência, pela sua prática. Estas duas escolas procuram unir os seus alunos, desmitificar mentiras e estórias e apresentar uma versão factual, honesta e imparcial aos mais jovens. Mesmos os alunos que não escolhem fazer o GCSE de História têm a oportunidade de estudar os *The Troubles*, no ano 10, aquando do estudo das consequências da divisão da Irlanda. No entanto, sendo este o último tema em estudo, o ano 10, por vezes, por falta de tempo letivo⁴⁸⁹, este tema não chega a ser abordado, o que pode ser um problema, no contexto da Irlanda do Norte. Paralelamente, verificou-se que a grande maioria dos alunos tomou conhecimento dos *The Troubles* pelos seus familiares, conversam sobre os *The Troubles* e querem saber mais sobre o seu passado. É aqui que o ensino dos *The Troubles* é essencial, no contexto de sala de aula, para que os alunos tenham a oportunidade de aprender este tópico numa outra perspetiva.

Acredita-se que o Estado tem de investir na formação de professores, não só professores de História, para que estes aprendam as técnicas necessárias para trabalharem os passados dolorosos da Irlanda do Norte com os seus alunos, para que possam ter as competências necessárias para educarem para a paz. Defende-se, ainda, que deve haver um maior investimento para que professores de várias escolas trabalhem juntos, para que criem recursos e atividades apelativas para os alunos trabalharem, em diferentes contextos.

Para além disso, há a necessidade de providenciar apoio psicológico a todas as vítimas diretas e indiretas dos *The Troubles*. Este apoio psicológico é essencial para que a população afetada possa seguir em frente, para que possam conviver com o ressentimento que os tem assombrado e para que deixem de olhar para o passado e olhem, apenas, para o futuro da Irlanda do Norte.

⁴⁸⁹ Durante o ano letivo, existem vários eventos e acontecimentos não planeados que acabam por afetar o número de aulas disponíveis. Por exemplo, palestras e outros eventos relevantes, mas que não estavam previstos ou o encerramento forçado das escolas, devido a intempéries, como neve e tempestades.

Este conflito começou há 50 anos. Há 12 anos que a Irlanda do Norte está oficialmente em paz, mas há um longo caminho a percorrer para que o sectarismo, o partidarismo, a violência, o preconceito e a exclusão façam parte do passado, permanentemente.

Se nada mais for feito para mudar a realidade deste território, o *outro* continua a ser olhado com desprezo e desconfiança, perigoso e que tem de ser evitado.

9. Considerações Finais

Primeira ilação: não é apenas na escola que os alunos aprendem sobre o seu passado doloroso. As histórias/estórias perpetuadas no meio familiar, as monohistórias contadas e recontadas, constituem-se, muitas vezes, como o primeiro contacto que os alunos têm com os *The Troubles*. É através dos seus familiares que os alunos aprendem uma determinada versão deste passado. Esta aquisição de uma perspetiva específica, por vezes facciosa e sectária, apresenta-se como um verdadeiro desafio para os professores de História. De forma natural, os mais jovens acreditam na palavra dos seus familiares, tomam-na como a verdade absoluta. Os factos, expostos pelos professores, podem-se mostrar confusos e fantasiosos. Há, portanto, ainda um longo caminho a percorrer para que o passado doloroso dos alunos seja aprendido de forma justa, imparcial e de forma a promover a coesão da sociedade, não o seu afastamento.

Felizmente, muitos alunos mostraram empatia pelo sofrimento do outro, para além de demonstrarem o desejo de saber mais sobre o seu passado. A vontade de compreender o *outro* existe e é um passo importante para perceber as motivações dos diferentes grupos e para desmitificar os mitos eternizados de geração em geração.

As duas escolas analisadas neste estudo mostram-se como um exemplo a seguir, no contexto da Irlanda do Norte. A sua abertura, a forma como trabalham o seu passado doloroso, juntos dos alunos e a sua vontade de viver em paz, é uma premissa evidente. Cabe ao Governo Norte-Irlandês continuar a legislar para que o ensino dos *The Troubles* possa ser feito de forma mais eficaz, de forma obrigatória, por professores preparados para ensinar um tema tão complexo e com acesso a recursos didáticos bem preparados, atualizados, equilibrados, didáticos e factuais.

A recolha de dados, nas duas escolas decorreu sem quaisquer problemas. Como já foi explicado, a ideia original de criar um *focus group* não foi viável; no entanto, acredita-se que, através dos inquéritos por questionário anónimos, se obteve respostas mais honestas e mais próximas das verdadeiras ideias dos alunos, uma vez que estes não sentiram a pressão de terem de ser *politicamente corretos*, nem de terem de esconder as suas verdadeiras convicções. As entrevistas por carta mostraram-se, também, eficazes, uma vez que os docentes participantes dispuseram de bastante tempo para pensar nas suas respostas, de forma honesta e factual, sem pressões de julgamento. É, no entanto, de lamentar que

alguns professores convidados a participar nesta investigação, nas duas escolas em análise, não tenham entrado neste estudo. Mas, sem qualquer julgamento, compreende-se que há ainda muitos cidadãos da Irlanda do Norte com um certo receio de falar abertamente sobre os *The Troubles*, de partilhar as suas ideias e as suas vivências.

Uma condicionante deste estudo foi a localização e a consulta de algumas fontes documentais essenciais para a compreensão do Sistema de Ensino da Irlanda do Norte. Muitas reformas educacionais desta região, desde o início do século XX, têm o seu acesso condicionado, a sua consulta implica passar por um controle de segurança muito apertado e não se encontram disponíveis *online*. Ainda assim, foi possível localizar os documentos desejados, de forma a melhor compreender este Sistema de Ensino singular.

A *Vila Setembro* caracteriza-se por ser uma vila mista, onde o número de cidadãos protestantes e católicos é muito semelhante. Contudo, existem ainda várias vilas, na Irlanda do Norte, que são predominantemente católicas ou protestantes, onde a segregação das comunidades é ainda mais evidente e onde os grupos paramilitares têm um papel importante, na organização da vida comunitária destas áreas⁴⁹⁰. Assim, questiona-se que tipo de respostas se obteria caso o mesmo estudo fosse implementado em escolas frequentadas por alunos a residir nestas vilas. Para além disso, questiona-se qual a abordagem dos professores: será que ensinam os *The Troubles*? De que forma? Através do ensino de uma perspetiva equilibrada e imparcial? Ou, pelo contrário, apenas é ensinada a perspetiva perpetuada por um determinado grupo, de forma a evitar represálias? Esta é, sem dúvida, uma possível investigação a desenvolver, no futuro, uma vez que permitiria compreender o ensino dos *The Troubles* de uma forma mais inclusiva, no contexto deste território.

Contudo, é importante referir que um estudo desta natureza não é bem visto por todos os cidadãos da Irlanda do Norte, podendo, eventualmente, envolver alguns riscos para o investigador, especialmente nas vilas onde existem maiorias comunitárias e com grupos paramilitares ativos. A presente investigação foi levada a cabo numa vila mista, onde a paz está mais enraizada do que em outras áreas deste território. Ainda assim, há quem não encare a análise desta questão com “bons olhos”. A título de exemplo, é possível referir o que um colega docente disse sobre a minha investigação: este colega insistiu na ideia

⁴⁹⁰ Anthony Harbinson, Presidente da Comissão *The Tackling Paramilitarism*, referiu numa entrevista à BBC: “These paramilitaries style themselves as protectors of communities. They would like to see themselves as a second police force, dealing with individuals within their communities, who have stepped outside the law (...)”. <https://www.bbc.co.uk/news/education-45881781>. Consultado a 02.08.2019.

de que não tenho competências para elaborar um estudo deste género, uma vez que não experienciei os *The Troubles*. Apesar de lhe ter explicado que esse é o papel do Historiador – investigar o passado, mesmo que este não tenha sido vivido, (se este não fosse o caso, como teríamos estudos sobre a época Medieval?) – acrescentando ainda que a minha intenção não foi a de identificar culpados, mas a de averiguar como é que os alunos aprendem este passado doloroso, através de uma investigação objetiva e imparcial. Este colega não ficou, no entanto, convencido.

Este é apenas um exemplo claro da desconfiança que ainda existe sobre a abordagem deste tema. Os *The Troubles* apresentam-se como um passado doloroso ainda bastante enraizado na sua sociedade. Os ataques bombistas de outrora não existem, os pontos de controlo militares e paramilitares foram desmantelados, a discriminação faz parte do passado. Contudo, este passado encontra-se ainda bastante presente na vida dos cidadãos da Irlanda do Norte, sendo ainda uma forte condicionante nesta sociedade. Este é o “seu” passado, a dor pertence-lhes e, considera-se, que muitos, talvez, não queiram desprender-se desta dor.

Cinquenta anos após o início deste conflito e 12 anos após a chegada oficial da paz a este território, os efeitos dos *The Troubles* são ainda extremamente evidentes nas comunidades da Irlanda do Norte, especialmente a nível educacional: escolas segregadas, transportes educacionais separados, atividades extracurriculares distintas, esta é a realidade da Irlanda do Norte. Apesar de as escolas terem um currículo que as une, a verdade é que há muito mais que as separa.

Muito embora a realidade deste território esteja a mudar, lentamente, há ainda um longo caminho a percorrer para que os alunos aprendam o seu passado de forma objetiva, imparcial, sem preconceito, para que assim criem um futuro sem segregação, conflitos, mitos e sectarismo.

A paz é um bem essencial, na Irlanda do Norte, e este bem deve ser preservado.

10. Bibliografia

- AAVV (2011). *L'enseignement des passés douloureux en France: état des lieux, présentation des deux études de cas retenues*. Université de Caen Basse-Normandie UNICAEN.
- Alves, L., Oliveira, R., Ribeiro, C. & Moreira, L. (2012). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. In *Em Tempo de Histórias*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB). Nº. 21, Brasília, Ago. – Dez. ISSN 2316-1191.
- Andrade, A., Júnior, G., Araújo, A. & Pereira, J. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino, Londrina*, Vol. 2, n.º 17, pp. 257-282.

(Online) Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>
- Consultado em maio de 2018.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Londres: The University of Chicago Press, Ltd. 2.ª Edição.
- Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2014). A Concepção das ciências e do agir responsável dos estudantes face às mudanças climáticas. *Revista Educação em Foco UEMG*, Ano 17, Número 23, julho, pp. 153-179.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*, Porto, III Série, Vol. 2, pp.13-21.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In Barca, I. (Org.) *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica – Perspectivas em Educação Histórica*. pp. 29-44. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 7, Número 1, pp.5-9.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 7, Número 1, pp.115-126.
- Bardin. L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bardon, J. (2009). *The struggle to shared schools in Northern Ireland – the history of All Children Together*. Belfast: Ulster Historical Foundation.
- Barom, W. & Cerri, L. (2012 Set/Dez). A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educ. Real*, Porto Alegre, Vol. 37, Número 3, pp. 991-1008.

(Online) Disponível em:

www.ufrgs.br/edu_realidade - Consultado a 6 de maio de 2018.

- Barton, K. (s/d). Primary children's understanding of history in Northern Ireland and the United States. In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 11-13. University of Ulster, UNESCO Centre: Coleraine.
- Barton, K. (s/d). Northern Ireland primary students' understanding of historical time. In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 14-15. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.
- Barton, K. (s/d). Northern Ireland secondary students' judgments of historical significance. In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 16-17. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.
- Barton, K. & McCully, A. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 37, Número 1, pp. 85-117.

(Online) Disponível em:

https://www.tandfonline.com/loi/tcus20?open=37&year=2005&repitition=0#vol_37_2005 – Consultado em janeiro de 2018.

- Bellino, M. (2016). Learning through Silence in “Postwar” Guatemala. In D. Bentreto, K. Korostelina & M. Schulze (Org.) *History Can Bite – History Education in Divided and Postwar Societies*. pp. 177-190. Germany: V&R Unipress.
- Bentreto, D. & Schulze, M. (2016). Introdução. In D. Bentreto, K. Korostelina, M. Schulze (Org.) *History Can Bite – History Education in Divided and Postwar Societies*. pp. 15-30. Germany: V&R Unipress.

- Bloomfield, D. (2003). Reconciliation: An Introduction. In D. Bloomfield, T. Barners & L. Huyse (Org.) *Reconciliation After Violent Conflict – A Handbook*. pp. 10-17. Sweden: Bulls Tryckeri AB Halmstand.

(Online) Disponível em:

<https://www.idea.int/sites/default/files/publications/reconciliation-after-violent-conflict-handbook.pdf> - Consultado a 14 de dezembro 2019.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowman, A. (2017). There's no way out but through. In G. Dawson, J. Dover & S. Hopkins. *The Northern Ireland Troubles in Britain – Impacts, Engagements, Legacies and Memories*. pp. 279 – 283. Manchester: Manchester University Press.
- Brito, S. (s/d). *Experiência moral e emoções: notas para uma sociologia do res-sentimento*. GT 26 – Sociologia do corpo e das emoções.

(Online) Disponível em:

actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_MagalhaesBrito.pdf – Consultado em setembro de 2018.

- Bruijn, P. (2014). *Bridges of the Past - Historical Distance and Multiperspectivity in English and Dutch Heritage Educational Resources*. Netherlands: Organisation for Scientific Research (NWO).

Online [Disponível em:

<https://repub.eur.nl/pub/77834/De-Bruijn-Bridges-to-the-Past-Low-Resolution-.pdf> - Consultado a 21 de fevereiro de 2019.

- Chapman, A. (2011). Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo o argumento histórico. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, Número 42, pp. 95-106.
- Cardoso, O. (2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 28, Número 55, pp. 153-170.

(Online) Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt – Consultado em julho de 2019.

- Cardoso, O. (2019). Didática da História. In M. Ferreira & M. Oliveira (Org.) *Dicionário de Ensino de História*. pp. 79-84. Brasil: FGV Editora.
- Conway, M. (s/d). An exploration of Teaching and Learning Sensitive Issues in History: a comparative study of schools in Northern Ireland and Oxford at Secondary Level. In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 22-25. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.
- Cole, E. (2007). Introdução. In E. Cole (Org.) *Teaching the Violent Past – History Education and Reconciliation*. pp. 1- 30. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Dawson, G. & Hopkins, S. (2017) Introdução. In G. Dawson, J. Dover & S. Hopkins. *In The Northern Ireland Troubles in Britain – Impacts, Engagements, Legacies and Memories*. pp. 1-18. Manchester: Manchester University Press.
- Dixon, P. (2008). *Northern Ireland, The Politics of War and Peace*. United Kingdom: Macmillan Education.
- Donnelly, C., McKeown, P. & Osborne, B. (Org.) (2006). *Devolution and Pluralism in Education in Northern Ireland*. Manchester: University Press.
- Doumitt, D. P. (1985). *Conflict in Northern Ireland – The history, the problem and the challenge*. Series IX, Vol. 5. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Edwards, A. & McGrattan, C. (2010). *The Northern Ireland Conflict*. England: Oneworld Publications.
- Ensino. (1997). In Leonel de Oliveira (Org.), *Nova Enciclopédia Larousse*, Vol. 9, pp. 2598-2599 Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdi. In Lima, J. & Pacheco, J. (Org.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. pp. 105-126. Porto: Porto Editora: Coleção Panorama.
- Farren, S. (1995). *The politics of Irish Education 1920-1965*. Queen’s University of Belfast Studies. Antrim: W&G Baird Ltd.
- Feeney, B. (2014). *A Short History of The Troubles*. Croydon: The O’Brien Press Ltd.

- Femenick, T. (2015). Em Busca da Verdade Histórica. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte – IHGRN*, Vol. 90, Anos 2013/2014, S/p.
- Ferreira, M. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Número 11. Brasília, pp. 169-191.

(Online) Disponível em:

www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/07.pdf - Consultado a 14 de dezembro de 2018.

- Ferro, M. (2009). *O Ressentimento na História – Compreender o Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Fronza, M. (2013). As concepções de verdade histórica e intersubjectividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. *Revista de História do Tempo Presente*, Vol. 6, Número 11, S/p.

(Online) Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014299/3072> - Consultado a 20 de fevereiro de 2019.

- Gago, M. (2007). Um olhar sobre a multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In Schmidt, M. & Garcia, T. (Org.) *Actas das VI jornadas internacionais de educação histórica – Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. pp. 68-88. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspetivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR, pp. 57-72.
- Gellman, M. (2016). Only looking Forward: The Absence of War History in Sierra Leone. In D. Bentreovato, K. Korostelina, M. Schulze (Org.) *History Can Bite – History Education in Divided and Postwar Societies*. pp. 153-155. Germany: V&R unipress.
- Gibson, M. (1999). *Order from chaos – Responding to Traumatic Events*. United Kingdom: Policy Press University of Bristol.

- Grin, M. (2013). *Reflexões sobre o direito ao ressentimento*. XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social. 22 a 26 de julho, Natal – Rio Grande do Norte.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo, Brasil: Edições Vertice. (Original 1950).
- Huyse, L. (2003). The Process of Reconciliation. In D. Bloomfield, T. Barners & L. Huyse (Org.) *Reconciliation After Violent Conflict – A Handbook*. pp. 19-34. Sweden: Bulls Tryckeri AB Halmstand.

(Online) Disponível em:

<https://www.idea.int/sites/default/files/publications/reconciliation-after-violent-conflict-handbook.pdf> - Consultado a 14 de dezembro 2019.

- Kessel, Z. (s/d). *Memória e Memória Coletiva*.

(Online) Disponível em:

www.memoriaeducacao.hpg.ig.com.br – Consultado em setembro de 2018.

- Killeen, R. (2012). *A brief History of Ireland – land, people, History*. Philadelphia: Running Press Book Publishers.
- Kitson, A. (2007). History teaching and Reconciliation in Northern Ireland. In E. Cole (Org.) *Teaching the violent past – History Education and Reconciliation*. EUA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kitson, A. (s/d). Teaching History in Northern Ireland: creating an oasis of calm? In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 26-29. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.
- Lassig, S. (2016). Foreword. In D. Bentreto, K. Korostelina, M. Schulze (Org.) *History Can Bite – History Education in Divided and Postwar Societies*. P. 11-14. Germany: V&R unipress.
- Leal, F. (2011). Educação Histórica e as Contribuições de Jorn Rüsen. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, ANPUH, São Paulo, pp. 1-12.

- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In Barca, I. (Org.) *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica – Perspectivas em Educação Histórica*. pp. 31-28. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista – Dossie – Aprendizagem Histórica: pesquisa, teoria e prática*. Número 60, Curitiba Apr/June.

(Online) Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45979> - Consultado em junho 2019.

- Lerch, J. (2016). Textbooks and Curricula as Tools for Nation-Building: Between Inclusion and Exclusion. In D. Bantolavatu, K. Korostelina, M. Schulze (Org.) *History Can Bite – History Education in Divided and Postwar Societies*. P. 31-44. Germany: V&R unipress.
- Levinson, R. (2017). SAQs as a Social-Political programme: some challenges and opportunities. *SISYPHUS Journal of Education*, Vol. 5, Número 2, pp. 25-39.
- Lourençato, L. & Schmidt, M^a. (Orientadora) (2014). Os Jovens nas pesquisas do campo da Educação Histórica. *Revista de Educação Histórica*, REDUH LAPE-DUH UFPR, Número 5, pp. 163-173.

(Online) Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/234970110/REDUH-5-Revista-de-Educacao-Historica> - Consultado em maio de 2018.

- Marrena, F. (2013). A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, Edição Especial, Vol. 2, Número 6, pp. 1069-1078.
- Marquês de Londonderry, Ministro da Educação. (1923). *Address delivered by the Marquess of Londonderry K.G. Minister of Education, Northern Ireland to the Members of the Reform Club*. Belfast: The Northern Whig, Ltd.
- McCall, D. (s/d). Reactions on the teaching of history in post-primary schools in Northern Ireland from 1984 to 2006. In *Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 3-7. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.

- McCully, A. & Barton, K. (s/d). National Identity and the History Curriculum in Northern Ireland. *In Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 18-21. Coleraine: University of Ulster, UNESCO Centre.
- McCully, A. (2009). *What role for History Teaching in the Transitional Justice Process in Deeply Divided Societies?* Published in the International Review of History Education.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 7, Número 2, pp. 145-159.

(Online) Disponível em:

esj.sagepub.com – Consultado em janeiro de 2018.

- McKittrick, D., Kelters, S., Feeney, B. & Thornton, C. (1999). *Lost Lives - The Stories of the Men, Women and Children Who Died as a Result of the Northern Ireland Troubles*. Mainstream Publishing.
- Medeiros, D. (2007). Conceito de Evidência: Esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.7, Número 1, pp.197-205.
- Murray, R. (1990). *The SAS in Ireland*. Ireland: Mercier Press.
- Newsinger, J. (2017). The truth, the whole truth...: some British political and military memories of the Troubles. *In G. Dawson, J. Dover & S. Hopkins. The Northern Ireland Troubles in Britain – Impacts, Engagements, Legacies and Memories*. pp. 21-35. Manchester: Manchester University Press.
- Nietzsche, F. (2008). *ECCE HOMO: Como se chega ao ser que se é?* Lusofia Press.

(Online) Disponível em:

www.lusofia.net/textos/nietzsche_friedrichecce_homo.pdf - Consultado em junho de 2019.

- Oliveira, N. (2012). Isabel Barca: Caminhos trilhados pela Educação Histórica. *Antíteses*, Vol. 5, Número 10, pp. 865-874.

(Online) Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855> - Consultado em maio de 2018.

- Oliveira, R. (2017). Memória Individual e Memória Coletiva. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento* Ano 2, Vol. 13, p. 339-348.

(Online) Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/memoria-individual-e-coletiva> - Consultado em setembro 2018.

- Osborne, R., Cormack, R. & Gallagher, A. (Org.) (1993). *After the Reforms: Education and Policy in Northern Ireland*. England: Avebury.
- Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª Edição, Edição Revista. Forense Universitária.
- Pina, M. (2011). *O ensino de história na perspectiva de Jörn Rüsen*. Resenha da Obra: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR.
- Pinto, H. (2019). Refletindo sobre questões controversas no ensino de História. In Vera-Moreno, J. & Fernandez J. (2019) (Org.) *Temas Controversos en el aula – Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad*. España: Universidad de Murcia, Edit.um.
- Pinto, M^a H. (2007). Evidências patrimoniais para a Educação Histórica: uma experiência educativa no centro histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 7, Número 1, pp.171-185.
- Pollak, M. (1989). Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol. 2, Número 3, p. 3-15.

(Online). Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417> - Consultado em junho de 2019.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. (2000). História e Verdade Posições. *Síntese*, Belo Horizonte, Vol. 27, Número 88, pp. 321-348.

- Rev. WM. Corkey, Rev. W. G. Smyth & Rev. J. Quinn (1923), *Why the Protestant Churches demand and Amending Act*. United Education Association of the Protestant Churches of Northern Ireland.
- Rev. R. W. Hamilton, M.A; The Ven. The Archdeacon of Dromore, LL.B.; Hon. Secs.: Revs. W. Corkey, W. H Smyth, & James Quinn. *The case Against the Education Act – The Fight for Religion in the Schools (1923)*. The authority of a United Education Committee of the Protestant Churches of Northern Ireland.
- Reynoldson, F. (1994). *The Medieval Realms*. Oxford: Heinemann.
- Ribeiro, F. (2007). Exploração do pensamento arqueológico das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, Vol.7, Número 1, pp.186-196.
- Richardson, N. & Gallagher, T. (Org.) (2011). *Education for Diversity and Mutual Understanding – The experience of Northern Ireland*. Bern: Peterlang.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, Vol. 5, Número 10, pp. 519-536.

(Online) Disponível em:

- <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855> - Consultado em maio de 2018.
- Sayed, Y. & Novelli, M. (2016). *The Research Consortium on Education and Peacebuilding - The Role of Teachers in Peacebuilding and Social Cohesion*. UNICEF.
 - Selau, M. (s/d). História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. *Revista Esboços*, II UFSC, Número 9, pp. 217-227.
 - Schmidt, M^a. & Garcia, T. (2005). A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, Vol. 25, Número 67, pp. 297-308.
 - Schmidt, M^a. (2009). *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, pp. 1 -9.
 - Schmidt, M^a. (2012). Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: Uma Experiência de Investigação Colaborativa. *Revista de Educação Histórica*, REDUH LAPEDUH UFPR, Número 1, pp.16-31.

- Silva, M^a. (2011). Educação Histórica: perspectivas para o ensino de História em Goiás. *SAE CULUM Revista de História, João Pessoa*, Vol. 24, p. 197-211. (Online) Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/12442> - Consultado em abril de 2018.
- Simonneaux, J. & Legardez, A. (2010). The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. The exemple of Globalization. *Journal of Social Science Education*, Vol. 9, Número 4, pp. 24-35.
- Smith, A. (1999). *Education and Peace Process in Northern Ireland*. Cain Web Service: School of Education, University of Ulster, Northern Ireland

(Online) Disponível em:

<http://cain.ulst.ac.uk/issues/education/docs/smith99.htm> – Consultado em janeiro de 2016.
- Smith, M. (s/d). Historical Memory, Ethnonationalism and Peacebuilding in a Divided Society: The Teaching of History and Group Identity in Northern Ireland. *In Recent Research on Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change*. pp. 8-10. University of Ulster, UNESCO Centre: Coleraine.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Germany: Council of Europe.
- Thatcher, M. (1993). *The Downing Street Years*. London: HarperCollins Publishers.
- Vera-Moreno, J. & Aldaguer, R. (2019). Public History para Enseñar la Historia Difícil. La Guerra de Independencia en Alicante (1812). In Vera-Moreno, J. & Fernandez J. (2019) (Org.) *Temas Controversos en el aula – Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad*. España: Universidad de Murcia, Edit.um.
- Vieira, A. (2016). Ditadura Militar Brasileira e a Utilização da Mídia: A Burdening History presente na narrativa histórica dos estudantes. *Revista de Educação Histórica, REDUH LAPEDUH UFPR*, Número 12, pp. 13-24.

(Online) Disponível em:

<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-12-completa.pdf> - Consultado em abril de 2018.

- Waiga, J. & Urban, A. (2016). Educação Histórica e a Ciência da Educação: Reflexões iniciais de uma proposta de estudo. *Revista de Educação Histórica, REDUH LAPEDUH UFPR*, Número 13, p. 121-128.

(Online) Disponível em:

<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-13.pdf> - Consultado em abril de 2018.

10.1. Legislação

- *Civil Authorities (Special Power) Acts (Northern Ireland)*, 1922-1943.

(Online) Disponível em:

http://www.legislation.gov.uk/nisro/1950/48/pdfs/nisro_19500048_en.pdf - Consultado a 10 de dezembro de 2019.

- CCEA GCE *Specification in History*. (2016). Publicação CCEA.
- CCEA GCSE *Specification in History*. (2013). Publicação CCEA.
- CCEA GCSE *New Specification in History*. (2017). Publicação CCEA.
- Department of Education for Northern Ireland. (1998). *Education Reform in Northern Ireland – The way Forward - RO 1988-1989*.
- Department of Education. (1944). *Education Reconstruction in Northern Ireland*. Belfast: Majesty's Stationery Office.
- Department of Education. (1947). *Education Act (Northern Ireland) 1947*.

(Online) Disponível em:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1947-education-act-ni.html> - Consultado a 30 de março de 2018.

- Department of Education. (1978). *Education (Northern Ireland) Act 1978*.

(Online) Disponível em:

<http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1978-education-ni-act.html> - Consultado a 15 de abril de 2018.

- Education Reform (NI) 1102, 13 December (1989). *Conversa no Parlamento entre Ministros*.

- Governo da República da Irlanda & Governo do Reino Unido. (1985). *Anglo-Irish Agreement*. Hillsborough, County Down.

(Online) Disponível em:

<https://www.dfa.ie/media/dfa/alldfawebsitemedia/ourrolesandpolicies/northernireland/Anglo-Irish-Agreement-1985.pdf> – Consultado a 10 de maio de 2019.

- *History Key Stage 3 non-Statutory Guidance for History*. (2007) Publicação CCEA.

(Online) Disponível em:

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/areas_of_learning/non_statutory/ks3_history_ns_guidance.pdf - Consultado a outubro de 2016.

- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014), *Metas Curriculares de História, 3º Ciclo do Ensino Básico*, Governo de Portugal.

(Online) Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf - Consultado em fevereiro de 2019.

- Ministry of Education for Northern Ireland (1924). *Regulations for Religious Instruction in Public Elementary Schools – Explanatory Memorandum*. Belfast.
- The Statutory Curriculum at Key Stage 3 - *Rational and Detail*. (2007) Publicação CCEA.

(Online) Disponível em:

http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/statutory_requirements/statutory_curriculum_ks3.pdf - Consultado em novembro 2016.

- Statutory Rules of Northern Ireland, No. 46. (2007). *The Education (Curriculum Minimum Content) Order (Northern Ireland)*.

(Online) Disponível em:

http://www.legislation.gov.uk/nisr/2007/46/pdfs/nisr_20070046_en.pdf - Consultado em novembro de 2016.

10.2. Sebentas Escolares

- Sebenta criada pela Escola A. (s/d). *The Normans come to Ireland*.

- Sebenta criada pela Escola A. (s/d). *What is History?*
- Sebenta criada pela Escola A. (s/d). *History Year 9.*
- Sebenta criada pela Escola A. (s/d). *Welcome to the 20th Century.*
- Sebenta criada pela Escola A. (s/d). *History Year 10.*
- Sebenta criada pela Escola B. (s/d). *The Nationalism Party Pack.*
- Sebenta criada pela Escola B. (s/d). *Campaign against Home Rule 1911-1914.*
- Sebenta criada pela Escola B. (s/d). *The Campaign for Civil Rights.*
- Sebenta criada pela Escola B. (s/d). *The Cold War in Europe: 1945 to 1968.*

10.3. Manuais Escolares

- Dawson, I. & Walsh, B. (2004). *Essential - The Struggle for Peace in Northern Ireland – a modern world study*. London: John Murray Publishers Ltd.
- Dean, S., Stafford, C. & Thompson, C. (2007). *Ireland 1169-1500*. London: Hodder Murray.
- Dean, S., Stafford, C. & Thompson, C. (2008). *Ireland 1500-1900*. London: Hodder Education.
- Dean, S., Kelly, V. & Taggart, J. (2009). *A Study after 1900*. London: Hodder Education.
- DeMarco, N. (2001). *The Holocaust*. Hodder Murray.
- Gillespie, S. (2000). *The Coming of the Normans, The Normans in Britain, The Normans in Ireland - Workbooks*. Newtownards: Colourprint Books.
- Gormley, K., Johnston, S. & Brigan, J., (2009). *The Middle Ages*. Newtownards: Colourpoint Books.
- Layton, G. (2009). *Access to History: From Kaiser to Fuhrer: Germany 1900-1945 for Edexcel*. Hodder Education.
- Madden, F. (2004). *History for CCEA GCSE Second Edition*. London: Hodder Education.

- McAleavy, T. (1987). *Conflict in Ireland – modern world study*. Edinburgh: Homes McDougall.
- Rea, T. & Wright, J. (1998). *Ireland a Divided Island*. Oxford: Oxford University Press.
- Rees, R. (2008). *Ireland, 1900-25: CCEA A2 Level History*. Colourpoint Educational.
- Wilkes, A. & Ball, J. (2008). *Renaissance, Revolution and Reformation – Britain 1485-1750*. Oxford.

10.4. Word Wide Web

- <http://www.thefreedictionary.com/gerrymander> (Consultado a 07.12.2015, às 19h35).
- <http://www.theguardian.com/uk-news/2015/nov/11/former-british-soldier-held-over-bloody-sunday-killings-released-on-bail> (Consultado a 08.12.2015, às 14h55).
- <http://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-34928280> (Consultado a 08.12.2015, às 15h36).
- http://news.bbc.co.uk/1/hi/english/static/northern_ireland/understanding/events/direct_rule.stm (Consultado a 08.12.2015, às 14h39).
- <http://www.ark.ac.uk/elections/fc75.htm> (Consultado a 13.12.2015, às 13h48).
- http://www.bbc.co.uk/history/events/good_friday_agreement (Consultado a 27.12.2015, às 18h49).
- <https://www.discovernorthernireland.com/accomfinder/locationmap08.aspx> (Consultado a 10.01.2016, às 22h12).
- <http://www.mapsofworld.com/ireland/ireland-political-map.html> (Consultado a 10.01.2016, às 22h24).
- <https://www.theguardian.com/education/2004/sep/11/schools.northernireland> (Consultado a 13.03.2016, às 17h34).

- <https://www.theguardian.com/uk-news/2015/nov/12/bloody-sunday-ex-soldiers-legal-action-police-inquiry> (Consultado a 13.03.2016, às 18h14).
- [Significados.com.br/educação](http://Significados.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o) (Consultado a 30.03.2016, às 18h47).
- Priberam Dicionário (Consultado a 30.03.2016, às 19h32).
- Priberam Dicionário *Online* (Consultado a 30.03.2016, às 19h50).
- <http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao/> (Consultado a 08.04.2016, às 22h25)
- http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/geography/natural_hazards/tsunamis_rev2.shtml (Consultado a 09.04.2016, às 23h50).
- <https://en.oxforddictionaries.com/definition/eire> (Consultado a 05.12.2016, às 17h54).
- www.agendani.com/mid-ulster-an-overview (Consultado a 07.01.2017, às 18:h58).
- http://www.bbc.co.uk/history/british/normans/doomsday_01.shtml (Consultado a 08.01.2017, às 16h07).
- <https://www.durhamworldheritagesite.com/architecture/castle/motte-and-bailey> (Consultado a 14.01.2017, às 19h24).
- http://www.boardworks.co.uk/ks3ks4-history_97/product-contents (Consultado a 15.01.2017, às 17h31).
- <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bawn> (Consultado a 28.01.2017, às 10h20).
- http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks3/history/tudors_stuarts/oliver_cromwell/revision/4/ (Consultado a 28.01.2017, às 10h48).
- <https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005260> (Consultado a 31.01.2017, às 15h21).
- <https://www.youtube.com/watch?v=8rLdz5Dy7JU> (Consultado a 31.01.2017, às 19h25).

- <https://www.youtube.com/watch?v=U4Ai6QND-vc> (Consultado a 31.01.2017, às 19h47).
- http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/11_16/state/ (Consultado a 03.02.2017, às 18h52).
- http://www.nationalgallery.ie/en/Conservation/Featured_Projects/Strongbow_and_Aoife/The_Painting/Historical%20Event/Aoife.aspx (Consultado a 14.02.2017, às 17h29).
- https://www.youtube.com/watch?v=-G4fJ9I_wQg (Consultado a 15.02.2017, às 14h11).
- http://www.colourpointeducational.com/more_details.php?id=240 (Consultado a 26.02.2017, às 16h51).
- <http://www.irishtimes.com/news/crime-and-law/the-torture-centre-northern-ireland-s-hooded-men-1.2296152> (Consultado a 04.03.2017, às 17h25).
- <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/how-britains-treatment-of-the-hooded-men-during-the-troubles-became-the-benchmark-for-us-torture-in-10060242.html> (Consultado a 04.03.2017, às 18h10).
- <http://www.amnesty.eu/en/news/press-releases/eu/torture/uk-ireland-landmark-hooded-men-torture-case-should-be-re-opened-0811/#.WLR32TvyjIU> (Consultado a 04.03.2017, às 18h20).
- <http://rightsni.org/2016/04/ireland-v-uk-and-the-hooded-men-a-landmark-human-rights-judgment-revisited/> (Consultado a 04.03.2017, às 18h30).
- <http://www.rewardinglearning.org.uk> (Consultado a 07.03.2017, às 16h43).
- <http://www.aqa.org.uk/about-us> (Consultado a 06.05.2017, às 20h24).
- <http://www.history.com/topics/world-war-i/lusitania> (Consultado a 06.10.2017 às 19h26).
- http://www.bbc.co.uk/history/events/ulster_covenant (Consultado a 15.10.2017, às 17h30).
- http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/collins_michael.shtml (Consultado a 15.10.2017, às 18h17).

- https://www.amazon.co.uk/ks3-history-aaron-wilkes-renais-sance/dp/1850083452/ref=pd_lpo_sbs_14_img_2?_encoding=utf8&psc=1&refrid=znkx2jn4x2vkk8arqe3y (Consultado a 16.10.2017, às 15h00).
- https://www.amazon.co.uk/ks3-history-aaron-wilkes-renais-sance/dp/1850083452/ref=pd_lpo_sbs_14_img_2?_encoding=utf8&psc=1&refrid=t97m1xvjygt6trpx6qm (Consultado a 16.10.2017, às 15h15).
- https://www.amazon.co.uk/ks3-history-aaron-wilkes-renais-sance/dp/1850083452/ref=pd_lpo_sbs_14_img_2?_encoding=utf8&psc=1&refrid=znkx2jn4x2vkk8arqe3y (Consultado a 16.10.2017, às 15h20).
- https://books.google.co.uk/books/about/The_Holocaust.html?id=plgDHQAACAAJ&redir_esc=y (Consultado a 16.10.2017, às 15h34).
- http://historybooks.weebly.com/uploads/6/9/9/0/6990231/access_to_history__from_kaiser_to_fuhrer___-_layton_geoff.pdf (Consultado a 16.10.2017, às 16h20).
- http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/famine_01.shtml (Consultado a 03.12.2017, às 17h26).
- <http://www.irishnews.com/news/uknews/2017/12/07/news/ira-man-michael-hayes-may-be-questioned-over-birmingham-pub-bombings-judge-told-1205283/> (Consultado a 06.12.2017, às 13h25).
- http://www.bbc.co.uk/history/events/day_troubles_began (Consultado a 09.12.2017, às 16h15).
- http://www.bbc.co.uk/history/bloody_sunday (Consultado a 09.12.2017 às 16h20).
- <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/z3w2mp3/revision/2>. (Consultado a 09.12.2017, às 17h39).
- <https://seuhistory.com/hoje-na-historia/termina-batalha-do-somme> (Consultado a 06.01.2018, às 14h57).

- http://www.bbc.co.uk/history/people/william_iii_of_orange (Consultado a 08.01.2018, às 18h15).
- <http://www.thepeacecentre.org.uk/> (Consultado a 13.01.2018, às 18h19).
- http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/august/27/newsid_3891000/3891055.stm (Consultado a 19.01.2018, às 16h53).
- <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/1201738.stm> (Consultado a 19.01.2018 às 20h08).
- <http://ccea.org.uk/whatwedo> (Consultado a 12.02.2018 às 12h56).
- <http://www.nidirect.gov.uk/articles/types-school>. (Consultado a 15.04.2018, às 14h45).
- <http://catholiceducation-ni.com/content/view/41/52/> (Consultado a 03.01.2019).
- <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-46937061> (Consultado a 21.01.2019, às 17h12).
- <http://www.irishnews.com/paywall/tsb/irishnews/irishnews/irishnews//news/northernirelandnews/2018/07/20/news/-ira-claim-responsibility-for-derry-attacks-1386916/content.html> (Consultado a 27.01.2019, às 16h24).
- <https://www.dw.com/pt-br/como-os-alem%C3%A3es-aprendem-sobre-o-nazismo/a-18713915https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45502884> (Consultado a 18.02.2019, às 17h16).
- <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45502884> (Consultado a 18.02.2019, às 17h20).
- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metast_curriculares_hist_3_ciclo.pdf (Consultado a 18.02.2019, às 14h34).
- <https://cain.ulster.ac.uk/hmso/cmd5675.htm> (Consultado a 10.05.2019, às 14h31).
- http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/northern_ireland/understanding/events/civil_rights.stm (Consultado a 10.05.2019, às 16h35).
- <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/john-major> (Consultado a 11.05.2019, às 18h01).

- <https://ansionnachfionn.com/seanchas-mythology/an-gal-greine/> (Consultado a 12.05.2019, às 15h52).
- <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-47540271> (Consultado a 12.05.2019, às 16h14).
- <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-47985469>. (Consultado a 12.05.2019, às 16h25).
- <https://www.belfasttelegraph.co.uk/news/northern-ireland/northern-ireland-catholic-school-population-surges-to-record-high-38063956.html>. (Consultado a 17.05.2019, às 13h12).
- <http://www.ninis2.nisra.gov.uk/public/AreaProfileReportViewer.aspx?FromAddressMultipleRecords=Mid%20Ulster@@Mid%20Ulster@22?>. (Consultado a 25.05.2019, às 14h34).
- <https://www.executiveoffice-ni.gov.uk/news/labour-force-survey-religion-report-2016-local-government-district-bulletin>. (Consultado a 25.05.2019, às 14h43).
- <https://www.bbc.co.uk/news/uk-northern-ireland-43823506> (Consultado a 25.05.2019, às 19h45).
- https://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage_countdown.shtml. (Consultado a 02.06.2019, às 18h59).
- <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/john-major>. (Consultado a 24.06.2019, às 15h01).
- https://www.suapesquisa.com/uploads/site/mapa_irlanda_norte.jpg. (Consultado a 27.06.2019, às 21h58).
- <https://www.irishnews.com/news/northernirelandnews/2019/02/13/news/teebane-memorial-paint-attack-treated-as-sectarian-hate-crime-1550972/>. (Consultado a 30.07.2019, às 15h13).
- <https://www.bbc.co.uk/news/education-45881781>. (Consultado a 02.08.2019, às 19h07).

- <https://cain.ulster.ac.uk/events/crights/nicra/nicra782.htm>. (Consultado a 05.08.2019, às 22h55)
- <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm> (Consultado a 13.08.2019, às 15h34).
- <https://www.telegraph.co.uk/comment/personal-view/3604965/A-happy-80th-birthday-to-the-IRAs-most-deadly-foe.html>. (Consultado a 14.08.2019, às 15h00).
- <https://cain.ulster.ac.uk/hmso/spa1922.htm>. (Consultado a 07.12.2019, às 19h35).

Anexos

Anexo 1

Mapa número 2: Mapa da Irlanda do Norte



Fonte: https://www.suapesquisa.com/uploads/site/mapa_irlanda_norte.jpg. Consultado a 27.06.2019.

Anexo 2

Corações Magoados, palavras e gestos difíceis de esquecer

Já aqui referimos a História dos *The Troubles* e a forma como se desenrolou ao longo dos anos 70, 80, 90 e até no início do século XXI. Foram também referidos muitos dos ataques levados a cabo por grupos paramilitares, bem como o número de mortes e de destruição por eles causados. Mas para além destes ataques diretos de uma comunidade contra a outra, há também as ações dos Políticos da Irlanda do Norte que teimaram em prolongar a situação, rejeitando o diálogo e preocupando-se apenas com os seus próprios objetivos; os Políticos do Reino Unido, que durante anos ignoraram a verdadeira situação da Irlanda do Norte e que “assobiaram para o lado” enquanto a minoria católica era discriminada diariamente, sendo ainda possível identificar a falta de controlo que o Governo do Reino Unido tinha sobre as forças de segurança pública instaladas na Irlanda do Norte; e, por último, é possível identificar também as ações do exército e da polícia local como fontes de rancor e ressentimento. Seguem-se alguns exemplos de atos e palavras que marcaram a população, de ambas as comunidades, facto que prolongou a inimizade entre concidadãos de um mesmo país:

Alguns exemplos destas palavras de ódio, proferidas por líderes do Reino Unido:

O ex-Primeiro Ministro do Reino Unido, Edward Heath, afirmou em 1985: “I confess I have always found the Irish, all of them, extremely difficult to understand.” (citado por Dawson & Hopkins, 2017, p. 4).

O ex-Primeiro Ministro do Reino Unido, Harold Wilson, referiu um dia: “Any politician who wants to be involved with Ulster needs their head examining.” (citado por Dawson & Hopkins, 2017, p. 4).

Como é referido por J. Newsinger, até os líderes Unionistas tinham consciência da discriminação exercida contra a minoria católica: “In his memoir of his 1974-76 government, Wilson⁴⁹¹ acknowledges that even the Conservatives had eventually recognised that the Catholic minority ‘could not be asked to face another forty years of exclusion from power’ (...).” (Newsinger, 2017, p. 29).

⁴⁹¹ Ex-Primeiro Ministro do Reino Unido.

Relativamente às ações que prolongaram o ódio e o isolamento das comunidades, seguem-se alguns exemplos, que muito contribuíram para o afastamento dos dois grupos e para o conflito que se prolongou durante décadas.

Sobre o tiroteio de Belfast em 1971 e a prisão de Gerry Adams, o autor John Newsinger escreve:

“(…) Sinn Féin’s President, Gerry Adams, was arrested (...). Adams was subsequently released from police custody after being questioned for four days concerning the murder of Jean McConville and his alleged membership of the IRA. And this coincided quite nicely with the decision of the Secretary of State, Theresa Villiers, not to order an inquiry into the Ballymurphy shootings of 9-11 August 1971, the ‘Belfast Bloody Sunday’ as it is sometimes known, which saw ten civilians shot dead by members of the Parachute Regiment. (...) The lack of British press and television coverage of this denial of justice to the families of these victims was in stark contrast to the British media’s saturation coverage of Adam’s arrest.” (Newsinger, 2017, p. 21).

No que diz respeito à atuação dos grupos paramilitares *loyalists*, pode-se ler: “(...) there was a parallel loyalist paramilitary murder campaign that between 1972 and 1976 was responsible for the deaths of at least 500 people, overwhelmingly Catholic civilians without any IRA affiliation, often killed after horrific torture.” (Newsinger, 2017, p. 23).

Quanto à presença do exército britânico, na Irlanda do Norte, é possível ler exemplos claros das suas ações por todo o território de atuação. Seguem-se, em seguida, partes de estudos da autoria de John Newsinger e Raymond Murray.

John Newsinger escreve:

“During houses searches they vented their anger on their victims, smashing down doors and breaking up furniture, kicking and rifle-butting anyone who resisted, making lewd suggestions to the women of the house and threatening the children... They battered a stray cat that wandered past the OP [observation post] and held up its mangled corpse to the children who came looking for it. Several of them boasted of dragging a mentally deficient girl into the OP forcing her to perform oral sex.” (Newsinger, 2017, p. 26).

E ainda:

Michael Asher “(...) recounts one occasion when a young IRA volunteer had been killed planting a bomb that exploded prematurely. His father had no IRA sympathies and had not known his son was a member. It was decided to bring him in, show some sympathy and try to cultivate him as a source. The squad sent to pick him up could not take any of this intelligence nonsense seriously and when he arrived the man had not only been roughed up but was covered in blood from where the corporal had

bitten his nose. Far from any contrition this episode actually ‘started a new fashion’, so that for a while every prisoner brought in had to have his nose bitten.” (Newsinger, 2017, pp. 26-27).

Convêm aqui referir que estes testemunhos não são, segundo o autor, propaganda republicana, mas sim, parte de testemunhos de ex-soldados: “These testimonies are not republican propaganda but are the recollections of former soldiers.” (Newsinger, 2017, p. 27).

Relativamente à presença e atuação do exército britânico, na Irlanda do Norte e na República da Irlanda, convêm aqui referir a obra de Raymond Murray, “The SAS in Ireland” (1990). A SAS⁴⁹² foi um grupo de elite do exército britânico enviado para a Irlanda do Norte em 1969 (Murray, 1990).

Segundo este autor, em consequência da violência nacionalista que marcava a Irlanda do Norte na década de 70, do século XX, o General Sir Ian Freeland recebeu ordens “(...) to crush the nationalists of West Belfast⁴⁹³”, facto que promoveu a quebra das relações entre a população católica e o exército britânico, de forma definitiva neste território. Também segundo este autor, “the story of the SAS in Northern Ireland and, indeed, in The Republic of Ireland has been kept secret as far as possible” (Murray, 1990, p. 29).

Ao longo da presente investigação o exército britânico e as suas ações, foram já bastante abordadas, onde exemplos de brutalidade chocam quem deles tem conhecimento, não só pela violência excessiva que estes contêm, mas também pelo facto de tais atos terem sido cometidos por soldados britânicos contra um povo seu conterrâneo, cidadãos do mesmo território. Como R. Murray afirma, a História das forças SAS na Irlanda do Norte é uma História de “torture, kidnapping, unjustifiable killing and murder.” (Murray, 1990, p. 30). Torna-se assim essencial estudar um pouco mais destas forças, de forma a perceber as suas ações e a sua atuação na Irlanda do Norte, durante o período *The Troubles*. Assim, para Raymond Murray é possível distinguir seis fases de operações levadas a cabo por estas forças, sendo elas:

Fase número 1: “Intelligence Gathering”, onde o exército foi responsável por vários atos de tortura de forma a adquirir a informação que necessitava, por exemplo: “Hooded Men or the In-depth interrogation by sensory deprivation of fourteen men in Ballykelly Barracks in 1971.”⁴⁹⁴ (Murray, 1990, p. 30).

⁴⁹² *Special Air Service*.

⁴⁹³ A parte Oeste da cidade de Belfast é predominantemente católica.

⁴⁹⁴ Evento referido na introdução deste trabalho.

Fase número 2: “The sectarian murders”: Estes homicídios de cidadãos católicos levados a cabo por grupos paramilitares *loyalists* eram, segundo R. Murray, tolerados ou até mesmo dirigidos pelas SAS. “The purpose of the murders was to break the nerve and sap the morale of the catholic population (...).” (Murray, 1990, p. 30).

Fase número 3: As forças SAS no Sul de Armagh em 1976: Segundo o autor, as SAS instalaram-se nesta área devido à morte de vários cidadãos católicos e protestantes. Devido a esta instalação, surgiram vários distúrbios que tiveram como consequências a perda de várias vidas humanas, por exemplo, a morte do Embaixador britânico Christopher Ewart-Biggs, (julho de 1976), Earl Mountbatten, (agosto de 1979) e ainda a morte dos 18 soldados britânicos (Murray, 1990).

Fase número 4: “SAS terrorismo”: Entre 1977 e 1978 estas forças especiais mataram 11 pessoas e o ministro britânico do exército, Robert Brown, anunciou a intensificação das ações desta força, no dia 9 de dezembro de 1976 (Murray, 1990, p. 31).

Fase número 5: Esta fase caracterizava-se pela criação de grupos de vigilância civis que tinham com intenção substituir as forças britânicas, que deveriam ser retiradas das ruas (Murray, 1990).

Fase número 6: “Shoot to Kill”: Durante os anos 80, todos os membros do IRA, (ou suspeitos), encontrados em situações comprometedoras tinham de ser abatidos pelas forças britânicas. Paralelamente, as forças SAS começaram a treinar a polícia local, (RUC), para que as unidades do exército britânico acabassem por ser substituídas, na Irlanda do Norte. Segundo o autor, entre 1981 e 1982 as forças SAS, juntamente com a polícia RUC foram responsáveis pela morte de 31 pessoas na Irlanda do Norte. Esta política de *atirar para matar* intensificou-se ainda mais a meados dos anos 80 devido à tentativa de assassinato da Primeira Ministra britânica, como afirma o autor: “(...) after the Brighton Grand Hotel bombing of October 1984 when IRA attempted to kill the Prime Minister, Mrs Margaret Thatcher (...)” (Murray, 1990, p. 31).

Como é possível verificar as ações desta força especial foi-se intensificando ao longo do tempo, chegando a um ponto em que os militares britânicos atiravam para matar, rejeitando assim, de forma imediata, uma possível pena de prisão, a oportunidade das vítimas enfrentarem um julgamento justo para assim provarem a sua inocência ou pagar pelos crimes cometidos. Segue-se o testemunho de Francis McGuigan, um dos 14 homens que foram encapuzados e torturados na altura do *Internment* de 1975, na Irlanda do Norte:

“(…) He hit me with the butt of a rifle to awaken me (…) they forced me to stand against the Wall in the search position, fingertips. (…) They kept kicking and beating me. (…) Occasionally then I was punched, kicked and beaten. I could hear voices screaming all round. (…) I think I was three days against the Wall without food or drink. I remember collapsing three or four times, completely exhausted, kicked and beaten, then back up against the Wall (…)” (Murray, 1990, p. 33)⁴⁹⁵.

Ainda sobre a tortura destes 14 homens católicos, o canal televisivo BBC 2 realizou um documentário intitulado “The Unleashing of Evil”, a 20 de junho de 1988, onde tratou os métodos de tortura usados pelas forças especiais britânicas ao longo dos anos 60 e 70, onde o tratamento dado a estes presos foi classificado de “brutal, inhuman and degrading”, como afirma R. Murray (1990, p.34). É ainda referido nesta obra o testemunho de um Padre que trabalhava numa prisão, onde contactou com muitos homens que tinham sido vítimas de tortura, nas mãos das forças especiais britânicas. Esta testemunha escreveu:

“At the end of December 1971, I included a note in my annual prison report – ‘Many of the prisoners arrive in prison with serious bruises on their bodies as a result of police interrogation. One man, Joseph Rafferty, had to be removed to the Musgrave Hospital for seven days from Armagh Prison. In my position severe mental damage has been done to many of the men due to interrogation with brutality’” (Murray, 1990, p. 37).

No meio de toda esta violência, não é possível esquecer todas as vítimas causadas pelos ataques bombistas levados a cabo pelo IRA.

É possível referir, a título de exemplo, alguns dos ataques republicanos mais conhecidos, como por exemplo: as bombas que foram explodidas pelo *Provisional IRA*, na cidade de Belfast em 1972, matando 11 pessoas e deixando cerca de 130 feridas; o ataque bombista no Regimento Paraquedista, na Inglaterra, que matou sete pessoas, incluindo um Padre católico e cinco funcionárias que trabalhavam na cantina desse Regimento; o ataque de 1974, também na Inglaterra, que vitimou 11 pessoas que iam num autocarro; o ataque bombista num *Pub* em Birmingham, também em 1974, ou ainda o atentado bombista que matou uma criança de 3 anos e um menino de 12 anos que andavam às compras com os seus pais⁴⁹⁶, entre tantos outros ataques republicanos já aqui referidos e que assombraram este território durante décadas.

⁴⁹⁵ Este e outros depoimentos encontram-se na obra “The Hooded Men”, escrita também por R. Murray juntamente com Denis Faul em 1974.

⁴⁹⁶ <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/1201738.stm>. Consultado a 19.01.2018.

Assim, de forma muito resumida é possível identificar o número de mortes ocorridos entre **1966 e 1999**. Durante este período, os **republicanos mataram 2139 pessoas**, os *loyalists* **assassinaram 1050 pessoas** e as **forças de segurança foram responsáveis por 367 fatalidades**. As restantes **80 vítimas tiveram causas várias**. **No total este conflito vitimou 3636 pessoas**, um número demasiado grande para esta nação. Quando olhamos para os anos de forma individual, verifica-se que em 1966 as três mortes registadas foram da responsabilidade do grupo *loyalist*⁴⁹⁷. Nos dois anos seguintes não se registaram fatalidades, mas em 1969, 18 pessoas faleceram, dez cuja responsabilidade foi atribuída às forças de segurança, cinco aos republicanos e três aos *loyalists*. No início deste conflito, destaca-se o ano de 1972 que foi o ano mais mortífero dos *The Troubles*, com a perda de 496 vidas, a maioria delas sendo da responsabilidade republicana. Como é possível ler na obra “Lost Lives” (1999), durante 24 anos os republicanos mataram mais que as forças *loyalists*, mas entre 1993-1994, as forças *loyalist* foram responsáveis por um maior número de vítimas que o grupo republicano. Já relativamente à comunidade a que as vítimas civis pertenciam, verifica-se que os maioríssimos números de vítimas civis eram católicos, (1232), e 698 eram protestantes, (o número total de civis mortos é de 2037). Relativamente ao local onde ocorreram mais mortes, destaca-se Belfast, (com 1647 pessoas), seguindo-se Armagh, Co. Tyrone, Derry, Antrim, Co. Down, Reino Unido, (com 124 mortes), República da Irlanda, (118 mortes) e vários países europeus identificados por “Europa” (18 mortes), portanto, registaram-se 3376 mortes apenas na Irlanda do Norte, sendo 3636 o número total de vítimas deste conflito, como já foi referido. (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, pp. 1476-1481).

A obra “Lost Lives” é extremamente interessante e importante para perceber a dimensão deste conflito. Este importante estudo mostra como os *The Troubles* não ocorreram apenas na Irlanda do Norte e não vitimou apenas membros de grupos paramilitares e das forças de segurança. Esta obra mostra-nos a profundidade deste confronto e dá-nos ainda a conhecer os nomes daqueles que padeceram neste conflito: muitos membros de grupos de paramilitares, forças de segurança e tantos civis que foram apanhados entre o fogo cruzado entre duas comunidades em guerra.

⁴⁹⁷ Estas mortes decorreram 3 anos antes do período *The Troubles* ter oficialmente começado. De salientar que estas vítimas foram assassinadas por um grupo pertencente à ideologia unionista, que defendia a união da Irlanda do Norte com o Reino Unido.

Seguem-se alguns dos nomes das vítimas do conflito que opôs vizinhos, amigos, conterrâneos, pessoas que partilhavam a mesma língua, a mesma cultura e o mesmo território, divididos por questões político-religiosas.

A primeira morte deste conflito ocorreu no dia 11 de junho de 1966 e foi a de John Patrick Scullion, na parte Oeste de Belfast, um civil de 28 anos. A sua morte decorreu após ter sido alvejado por um gang *loyalist* (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 25).

Já a segunda vítima mortal dos *The Troubles* foi a de Peter Ward, também na parte Oeste de Belfast. Peter tinha 18 anos e foi apanhado por um gang *loyalist* à saída de um Pub depois de ter ido beber uma cerveja com dois amigos (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 26).

A terceira morte é a de Matilda Gould, na mesma área das duas vítimas já referidas. Matilda era viúva e tinha 77 anos. A sua morte deu-se quando o grupo UVF lançou uma bomba-fogo à sua casa, por engano. O alvo era o bar católico ao lado da sua habitação. Matilda não morreu imediatamente, mas as queimaduras que sofreu levaram à sua morte sete dias depois deste ataque (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 28).

Como não é possível escrever sobre todas as vítimas deste conflito, fica aqui uma amostra dos nomes e das histórias de alguns mártires dos *The Troubles*:

Helbert Roy, protestante, civil, casado com um filho. Helbert tinha apenas 26 anos quando foi atingido com uma bala, entre fogo cruzado republicano e *loyalist* (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 33).

Patrick Rooney, católico, estudante, civil, 9 anos de idade. A história de Patrick é simples, enquanto dormia no apartamento dos seus pais, acabou por ser atingido por uma bala perdida, vinda de um agente da RUC (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 34).

Gerald McAuley, católico, estudante, membro do IRA, tinha apenas 15 anos. Morto por um membro do grupo *loyalist* (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 38).

Daniel O'Hagan, católico, civil, 19 anos de idade. Morto por soldados britânicos (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 55).

Hugh Mullan, católico, Padre, civil, 40 anos de idade. O Padre Mullan também foi morto por soldados que estavam posicionados no topo de um bloco de apartamentos, no bairro *loyalist Spring Martin* (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 82).

Annette McGavigan, católica, estudante, com apenas 14 anos. Foi morta por um soldado devido à troca de tiros com o IRA. (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 97).

Vivienne Gilbney, protestante, vendedora de seguros, civil, 17 anos. Foi morta por membros do IRA quando estes abriam fogo contra uma brigada da polícia (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 121).

Maria McGurk, católica, estudante, 14 anos. Foi morta devido à explosão que se deu no bar que existia por debaixo do seu apartamento. Com Maria, também James Cromie perdeu a sua vida. Católico, estudante e com 13 anos. Jogava jogos com Maria e os seus irmãos quando a explosão se deu (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 124).

Tracey Munn, protestante, civil, 2 anos de idade. Colin Nichooll, protestante, civil, 17 meses. As duas crianças foram mortas quando um muro caiu sobre os carrinhos de bebé onde se encontravam. O pai adotivo de Colin disse:

“And the politicians here, all politicians, both here and at Westminster, that I have heard only aggravate the situation, you know. They go on television to make statements without knowing anything about Northern Ireland especially those at Westminster, of course. There are politicians who are helpful probably to the situation here in Northern Ireland but very, very few have come up anything concrete that'll bind people together again. Before all this trouble started Roman Catholic and Protestant were living in great friendship together. People may not realise it, but they still are. In certain areas both Protestant and Catholic are still living happily together and the terrible tragedy of it all is that so many people have lost loved ones, like we have, and these things are irreplaceable. No politician can replace these things and the unfortunate this is that people are too willing to live in the past and not in the future. They want to dwell on things in the past and not think of helping people in the future (...).” (McKittrick, Kelters, Feeney & Thornton, 1999, p. 130).

O testemunho transcrito acima é de Jackie Nicholl, o homem que tinha acabado de perder o seu filho, de apenas 17 meses. Estas declarações são extremamente assertivas, poderosas e deveriam ter envergonhado não só os grupos paramilitares, mas também e sobretudo os políticos, que com a sua inércia e egoísmo prolongaram este conflito por demasiado tempo. É de louvar as palavras deste homem, que apesar da tragédia que se abateu sobre sua família não dirigiu a sua dor à outra comunidade. Os culpados, na sua opinião, são os

governantes da Irlanda do Norte e do Reino Unido. E de facto são. Por tudo o que fizeram para continuar esta guerra, por tudo o que não fizeram para travar este conflito. Os *The Troubles* prolongaram-se pela década de 70, 80, 90, chegando até ao novo século. Demasiado tempo e demasiadas pessoas inocentes morreram no meio desta tragédia. Infelizmente, nem todos pensaram e pensam como Jackie Nicholl. Muitos dos afetados por este conflito transformaram a sua dor em ódio, em ressentimento e em combustível para esta discórdia entre comunidades.

Estes são alguns dos nomes sobre os quais os *The Troubles* assentaram. Demasiados nomes, demasiada dor e demasiada inércia por parte dos que detinham o poder para acabar de vez com este conflito.

Anexo 3

Questionário aberto aplicado aos alunos do ano 11 e 12, da *Escola A* e da *Escola B*

THE FOLLOWING QUESTIONNAIRE IS FOR ACADEMIC PURPOSES ONLY.

Please take a moment to complete these questions.

Your responses will be kept strictly confidential. What you have to say is important to this research. Your opinion counts.

Sincerely, Miss Almeida, PhD student, Faculty of Arts, University of Porto.

1. What do you know about “The Troubles”?

2. When was the first time you heard about “The Troubles”?

3. Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Justify.

4. Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.

5. Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.

6. Would you like to know more about “The Troubles”?

Yes _____

No _____

Why? _____

PhD *Historical Education*, Faculty of Arts, University of Porto, Portugal

Daniela Vidal de Almeida [student number 201000953]

7. When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.

8. Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.

9. In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: the Famine or “The Troubles”? Justify.

Thank you so much for your time 😊

Anexo 4

Entrevista por carta aplicada aos Professores de História e de Religião, da *Escola A* e da *Escola B*



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Please take a moment to complete this interview, to let us know your opinion about how we teach and learn the topic “The Troubles” in the secondary schools of Northern Ireland.

Your responses will be kept strictly confidential. What you have to say is important to this research. Your opinion counts.

QUESTIONS

1. Do you agree with the current History curriculum for secondary schools?
 2. Do you agree with the Northern Irish topics that the students are learning in KS3 and KS4?
 3. Do you think the schools should have more autonomy to decide which History topics they must teach?
-
4. Or would you like to see a stricter History curriculum, with all the topics, goals and resources to be worked in class, like we see in some other European countries?
 5. Do you believe the History subject should be compulsory for all Key Stages?
 6. Would you include the events between 1969 and 2007 in the History curriculum for KS3 and KS4?
 7. Do you believe the students must learn about their local History, even if is a “painful” History?
 8. Do you believe the students must learn about “The Troubles” only in KS5, at year 13 and 14?
 9. Do you believe learning about “The Troubles” in school – History classes, help the students to understand their local History and their past?
 10. Do you think learning about “The Troubles” helps to improve the relations between the communities in Northern Ireland?

Anexo 5

A – Carta de Apresentação *Escola A*

Daniela Almeida

Dear Principal XXXXXX,

I am a PhD student at Faculty of Arts, University of Porto, Portugal.

My research focuses on Historical Education and I am investigating how we teach and learn a painful past in Northern Ireland.

I would like to request your permission to study the History subject XXXXXX.

Attached you can find more details about this project, data collection materials to be used, my CV and the certificate of enrolment at University of Porto.

Moreover, strict confidentiality will be applied to all outcomes of this research.

Thank you so much for considering this request.

Sincerely,

Daniela Almeida

PhD Student, Faculty of Arts, University of Porto, Portugal

B – Carta de Apresentação *Escola B*

Daniela Almeida

Dear Principal XXXXXXXX,

I am a PhD student at Faculty of Arts, University of Porto, Portugal and I have been teaching in Northern Ireland for the past 3 years.

My research focuses on Historical Education and I am investigating how we teach and learn about a painful past in Northern Ireland.

I would like to request your permission to study the History Curriculum in your school.

If I could meet you and explain my project in more detail, it would be very much appreciated. I can visit XXXXXXXXXX any time on Mondays or Tuesdays, Thursdays and Fridays after 3pm.

Moreover, strict confidentiality will be applied to all outcomes of this research.

Thank you so much for considering this request, I look forward to your reply.

Sincerely,

Daniela Almeida

PhD Student, Faculty of Arts, University of Porto, Portugal

Anexo 6

Apresentação do projeto às escolas participantes neste estudo

PhD Project

Historical Education

Faculty of Arts, Porto University

Portugal

**“The legacy of a painful past: how do we teach ‘The Troubles’ to
young people in Northern Ireland?”**

Student: Daniela Almeida

Mentor: Professor & Doctor Cláudia Pinto Ribeiro

September 2016

Introduction

The ‘Troubles’ period invaded the media for years. Every day the world could witness the violence that astonished Northern Ireland since 1969 until 2007, when Gerry Adams, (the *Sinn Féin* Party leader) and Ian Paisley, (the *DUP* leader) announced together a *Power-Sharing* Parliament for Northern Ireland, on the 8th May 2007, just 9 years ago.

The ‘Troubles’ were the consequence of a divided society. Northern Ireland was composed for Catholics citizens and Protestants citizens. However, not all citizens could exercise the same rights. Essential rights as universal suffrage, free and equal access to health care, education, council houses or work, were broke every day. The victims were those who had a religion different from the “State Religion” and defended a United Ireland – the *nationalist* or *republicans*.

With the struggle of Catholic citizens for their essential rights, Northern Ireland collapsed in a civil war where the enemy lived side by side, where cities, towns and streets lived in a permanent state of war, where fear, insecurity and death were constant. Many years passed by until the different political parties put their ideals in a second plan and started working their political differences and decided it was time to fight for a common goal, for the sake and progress of the Northern Irish population. However, ‘The Troubles’ are still a very recent past and still marking the citizens of Northern Ireland. It’s hard to forget all the years of war, the killings and atrocities committed by radicals who tortured and killed innocent citizens.

Thus, it’s intended to study how this painful past is taught and learned by young people in secondary schools in Northern Ireland, taking into account the different educational institutions present in Northern Ireland. It intends to pay special attention to Catholic secondary schools, (Maintained Schools), and Protestants, (Controlled Schools), in a “mixed” village (with a balanced number of Catholic citizens and Protestant citizens).

Research Objectives and Questions

The investigation that is intended to develop will be based on a qualitative methodology and its data collection will be based on the analysis of recognised documents, individual or group interviews and a survey. This study will examine the specific case of Northern Ireland and its painful past, more specifically the period ‘Troubles’ between 1969 and 2007. Thus, it is expected at the end of this study, to answer the big question:

- How do you teach and learn the topic ‘The Troubles’, a painful past and still so present in the Northern-Irish communities?

However, in order to be able to answer this big question, it is essential to conduct first a parcelled study and to answer the following initial questions:

- How is the Northern-Irish education system organized?
- How is the History subject organized in Northern-Irish secondary schools?
- How is the History subject organized in Northern-Irish Maintained and Controlled secondary schools?
- Is ‘The Troubles’ a topic studied by young people in Northern-Irish Maintained and Controlled secondary schools?
- Which differences, may exist, in the plans, booklets and support materials, in Northern-Irish Maintained and Controlled secondary schools?
- What is the School and Teachers position regarding the teaching and learning of this topic?
- What kind of questions, related to the topic ‘The Troubles’, are present in school tests and exams as GCSE and A Level?

Methodology

Sources:

- Regulatory documents related to the Northern-Irish Educational System (Legislation between the second half of the twentieth century and the present);
- Regulatory documents of the History subject, in secondary schools, in Northern Ireland;
- Documentaries and newspapers;
- Documental Sources and Books;
- Oral History & Interviews, Survey:
 - Teachers;
 - School Management Team (Principal, Vice Principal...);
 - Young students in the current Northern-Irish educational system (Key Stage 3 and Key Stage 4);

▪ **Outcomes and Contributions**

To make this study possible, I would like to require the permission to study the school XXXXXXXXXX, in XXXXXXXXXX. It will be necessary to analyse the plans for the History Subject, from year 8 to 14, to examine when are the students learning about important issues related with the topic ‘The Troubles’, booklets and support materials.

In addition, it is intended to conduct group interviews (focus group) to students studying the History subject in years 11, 12, 13 and 14; also to apply a closed questionnaire to the teaching staff and a short interview to the School Management Team.

Afterwards, it will be made a comparison between the two secondary educational institutions present in XXXXXXXXXX, in order to determine whether there are in fact considerable differences in the teaching and learning of the topic ‘Troubles’.

All the data collected will be confidential if required. To preserve the identity and confidentiality of all the institutions and interviewees in this study it will be assigned fictitious names or codes. For example XXXXXX will be called Town “September” (S), schools: School “X”, School “Y”, Student “A”, Teacher “One”, and so one.

I, Miss Daniela Almeida, *PhD* student in the Faculty of Arts of Porto University, Portugal, give my word as I will treat all the data collected with the maximum confidentiality possible, preserve the institutions and interviewees identity and respect all the opinions given during this study. All the information collected only has Academic purposes.

Sign. _____ Date _____

Yes, I _____, give permission to Miss Daniela de Almeida, *PhD* student, to conduct this research in the Secondary School XXXXXXXXXX.

Sign. _____ Date _____

No, I _____, don’t give permission to Miss Daniela de Almeida, *PhD* student, to conduct this research in the Secondary School XXXXXXXXXX.

Sign. _____ Date _____

Kind regards,

Religious Education within the Northern Ireland Curriculum, 2007

Religious Education within the Northern Ireland Curriculum

The statutory requirements are set out in the Core Syllabus for Religious Education. These are outlined in **Bold** in the Knowledge, Understanding and Skills column. This diagram aligns aspects of the core syllabus with the statutory requirements of the curriculum. All four learning objectives of the Core Syllabus can relate to a number of **Key Elements**. The illustrations offered in the objective columns aim to relate this strand to Learning for Life and Work contexts. All examples are in italics.

Developing pupils' Knowledge, Understanding and Skills	(Objective 1) Developing pupils as Individuals	(Objective 2) Developing pupils as Contributors to Society	(Objective 3) Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment
<p>Pupils should have opportunities, through the contexts opposite, to develop:</p> <p>an awareness, knowledge, understanding and appreciation of the key Christian teachings about God (Father, Son and Holy Spirit), about Jesus Christ, and about the Bible; develop an ability to interpret and relate the Bible to life;</p> <p>a knowledge, understanding and appreciation of the growth of Christianity, of its worship, prayer and religious language; a growing awareness of the meaning of belonging to a Christian tradition, and sensitivity towards the beliefs of others;</p> <p>their ability to think and judge about morality, to relate Christian moral principles to personal and social life, and to identify values and attitudes that influence behaviour;</p> <p>a knowledge of two world religions other than Christianity and sensitivity towards the religious beliefs, practices and lifestyles of their followers in Northern Ireland.</p> <p>They should also have the opportunities to develop and practise the following skills:</p> <ul style="list-style-type: none"> investigate, explain and evaluate the impact of religious beliefs and teachings on individuals, communities and society; analyse, interpret, evaluate and present information from a range of sources, texts and authorities; develop critical and creative thinking in their approach to solving problems and making decisions; be able to discuss, evaluate and empathise with how 	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Explore issues of personal identity by fostering respect for self, for example, <i>development of positive self-image through the concept of creation in the image of God.</i> [Key Element: Personal Understanding]</p> <p>Investigate ways in which rights and responsibilities in relationships with other people apply to everyday life and how this is sometimes difficult to put into practice, for example, <i>conflicts with family or peers and how they can be resolved.</i></p> <p>Develop a range of skills to promote sensitivity and empathy when discussing religious and moral issues, for example, <i>discussing and questioning in a frank and open manner varying opinions on issues such as sectarianism, prejudice and/or racism; discussing the positive impact of inter religious dialogue.</i></p> <p>[Key Element: Mutual Understanding]</p> <p>Explore the role of religion in regard to health issues, for example, <i>development of the concept of the body as a temple in relation to smoking, alcohol or substance abuse.</i> [Key Element: Personal Health]</p> <p>Examine how we make choices between right and wrong and the influences that shape our moral behaviour such as conscience, family, peers, school, religious background, media and society, for example, <i>investigation into the life of a well known religious person who has taken a moral stance.</i> [Key Element: Moral Character]</p> <p>Explore and respond to the key questions that arise</p>	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Investigate how choices can be influenced by prejudice and sectarianism and ways in which reconciliation can be achieved through dialogue, outreach and action, for example, <i>Jesus and his relationship with others; the churches' role in peace and reconciliation in N. Ireland or S. Africa; religious response to social justice issues in today's world.</i> [Key Element: Citizenship]</p> <p>Explore how the religious beliefs, practices and lifestyles of people of world faiths, other than Christianity, have influenced the development of various cultural traditions (in N. Ireland), for example, <i>positive valuing of festivals and traditions from various cultures and religions.</i> [Key Element: Cultural Understanding]</p> <p>Investigate, evaluate and critique the power of the media to inform, influence and persuade in dealing with religious events and issues, for example, <i>violence in society; social and global justice; human sexuality; religious tolerance.</i> [Key Element: Media Awareness]</p> <p>Investigate how an individual, Christian or the church has responded to an ethical issue and evaluate the impact of this contribution on the life of others, for example, <i>impact of medical advances on human choices and behaviour (plastic surgery in relation to self identity, substance abuse).</i> Investigate how different religious groups have responded to an ethical issue, for example, <i>respect for life.</i> [Key Element: Ethical Awareness]</p>	<p>Pupils should have opportunities to:</p> <p>Consider the important role of skills, attitudes, dispositions and ethical values in the work place, for example, <i>working within religious and ethical guidelines in work.</i> [Key Element: Employability]</p> <p>Consider how their consumer choices have an effect on the economic stability of others, for example, <i>the development of fair trade consumer goods.</i></p> <p>Explore the role of charities in modern society, for example, <i>how one charity contributes to the economic development of people locally or globally.</i> [Key Element: Economic Awareness]</p> <p>Explore why those with a religious faith believe they have responsibility, as stewards, to take care of the world and people within it.</p> <p>Explain how they might put these beliefs about stewardship into practice today, for example, <i>activities in which people participate that develop a responsible attitude towards the environment; religious response to human development issues; the creation of a fair and equitable world.</i> [Key Element: Education for Sustainable Development]</p>

<ul style="list-style-type: none"> • be able to discuss, evaluate and empathise with how religious beliefs and teachings can inform answers to questions about the meaning and purpose of life as well as moral and ethical issues; • reflect on and evaluate their own and others' thoughts, feelings, experiences and beliefs on religious, spiritual and moral issues, using reasoned and balanced arguments, and consider how these might be applied to their lifestyle. 	<p>Explore and respond to the key questions that arise through discussions on the purpose of life and develop personal awareness in this area, for example, <i>the role of forgiveness, love and judgement in the teaching and life of Jesus; investigate the Eightfold Path in Buddhism or Five pillars of Islam.</i></p> <p>(Key Element: Spiritual Awareness)</p>		
<p>Learning Outcomes:</p> <p>The learning outcomes require the demonstration of skills and application of knowledge and understanding of Religious Education and its impact on life today.</p> <p>Pupils should be able to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • research and manage information effectively to investigate religious, moral and ethical issues, including Using Mathematics and Using ICT where appropriate; • show deeper understanding by thinking critically and flexibly, solving problems and making informed decisions, demonstrating Using Mathematics and Using ICT where appropriate; • demonstrate creativity, and initiative when developing ideas and following them through; • work effectively with others; • demonstrate self-management by working systematically, persisting with tasks, evaluating and improving own performance; • communicate effectively in oral, visual, written and ICT formats, showing clear awareness of audience and purpose. 		

NB: Teachers may develop activities that combine many of the statutory requirements, provided that, across the key stage, all of the statutory aspects highlighted in **BOLD** (including each of the Key Elements) are met.

Anexo 8

Categorização das respostas dadas pelos alunos da *Escola A* e *Escola B*

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Escola A – 11 A e 12 A

Escola B – 11 B e 12 B

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 1: What do you know about “The Troubles”?	TOTAL
Respostas		Respostas
Referência ao conflito entre católicos e protestantes	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 12A1, 12A2, 12A4, 12A6, 12A7, 12A8, 12A15, 12A16, 12A17, 12A18, 12A20, 12A23, 11B2, 11B3, 11B5, 11B6, 11B7, 11B9, 11B10, 11B15, 12B1, 12B2, 12B3, 12B7, 12B8, 12B9, 12B11, 12B12, 12B13, 12B14, 12B18.	11A - 14 12A - 12 11B - 8 12B - 11
Referência a causas religiosas	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A10, 11B5.	11A - 5 12A - 0 11B - 1 12B - 0
Referência à morte de muitas pessoas	11A5, 12A21, 12B8, 12B17.	11A - 1 12A - 1 11B - 0 12B - 2
Uso da palavra <i>fight</i>	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A8, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 12A6, 12A7, 12A8, 12A10, 12A12, 11B1, 11B2, 11B9, 11B10, 12B1, 12B4, 12B6, 12B8, 12B12, 12B13.	11A - 9 12A - 5 11B - 4 12B - 6
Uso da palavra <i>war</i>	11A9, 12A6, 12A20, 12A15, 11B6, 12B2, 12B15.	11A - 1 12A - 3 11B - 1 12B - 2
Uso do termo <i>sectarian</i>	12A21.	11A - 0 12A - 1

		11B - 0 12B - 0
Referência à luta por uma “United Ireland”	12A1, 12A17, 11B15, 12B4, 12B6, 12B10, 12B15, 12B17, 12B18.	11A - 0 12A - 2 11B - 1 12B - 6
Referência aos ataques bombistas	12A1, 12A2, 12A7, 11B1, 11B3, 11B4, 11B8, 11B9, 11B10, 11B15, 11B18, 12B3, 12B7, 12B9, 12B10, 12B11, 12B17.	11A - 0 12A - 3 11B - 8 12B - 6
Referência às manifestações/protestos levados a cabo pelo grupo católico.	12A2, 12A22.	11A - 0 12A - 2 11B - 0 12B - 0
Referência ao ambiente perigoso, difícil e desesperante vivido durante os “The Troubles”	12A5, 12A12, 12A19, 11B4.	11A - 0 12A - 3 11B - 1 12B - 0
Referência aos Acordos criados de forma a alcançar a Paz (geral)	12A2, 12A5, 12A19, 12A21, 12A14.	11A - 0 12A - 5 11B - 0 12B - 0
Referência ao acordo “Good Friday Agreement”	12A14, 12A21, 11B13.	11A - 0 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Alusão ao <i>ódio</i> vivido durante o período “The Troubles”	12A4, 12A23, 11B2.	11A - 0 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Referência aos termos Nacionalista/Unionista	12A10, 12A12, 12A13, 12A21, 11B11, 12B2, 12B4, 12B5.	11A - 0 12A - 4 11B - 1 12B - 3
Referência aos grupos paramilitares	12A3, 12A17, 12A23, 11B1, 11B2, 11B6, 11B7, 11B8, 11B11, 11B12, 11B13, 11B17, 11B18, 12B3, 12B4,	11A - 0 12A - 3 11B - 10 12B - 10

	12B5, 12B6, 12B9, 12B10, 12B11, 12B15, 12B14, 12B17.	
Uso da palavra <i>violência</i>	12A9, 12A16, 12A17, 12A19, 12A22.	11A - 0 12A - 5 11B - 0 12B - 0
Referência à discriminação e à luta pela igualdade de direitos levada a cabo pela população católica	12A6, 12A9, 12A10, 12A17, 12A18.	11A - 0 12A - 5 11B - 0 12B - 0
Referência à “Partition of Ireland”	12A8.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Referência à presença do Exército Britânico na Irlanda do Norte (controlo, <i>check points...</i>)	11B17, 12B17, 12B18.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 2

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 2: When was the first time you heard about “The Troubles”?	TOTAL
Respostas		Respostas
Famíliares	11A1, 11A6, 11A7, 12A1, 12A3, 12A4, 12A7, 12A9, 12A10, 12A11, 12A12, 12A13, 12A15, 12A16, 12A18, 12A19, 12A20, 12A23, 12B2, 12B7, 12B10, 12B11, 12B15.	11A - 3 12A - 15 11B - 0 12B - 5
Escola (em geral)	11A12.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Escola Primária	11A13, 12A3, 11B2, 11B6, 11B7, 11B13, 11B15, 12B12, 12B13, 12B17, 12B18.	11A - 1 12A - 1 11B - 5 12B - 4
Escola Secundária	11A14, 12A4, 12A8, 11B8, 11B9, 11B19, 12B14.	11A - 1 12A - 2 11B - 3 12B - 1
Meios de comunicação social/museus	11A4, 11A9, 12A2, 12A15, 11B4.	11A - 2 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Aulas de História	11A2, 11A3, 11A5, 11A8, 11A10, 12A6, 12A7, 11B11, 11B12.	11A - 5 12A - 2 11B - 2 12B - 0
Local de residência	12A14.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Quando era mais novo (geral)	11A11, 12A5, 12A17, 12A21, 12A22, 11B1, 11B3, 11B5, 11B10, 11B14, 11B16, 11B17, 11B18, 12B1, 12B3, 12B4, 12B6, 12B16.	11A - 1 12A - 4 11B - 8 12B - 5

Quando era novo, pelos pais	12A10, 12A12, 12A19, 12A23, 12B5, 12B15.	11A - 0 12A - 4 11B - 0 12B - 2
Não sabe	11B21, 12B8, 12B9.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 2

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 3: Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Jus- tify.	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim, costumava, mas agora já não	11A1, 12A11, 12A19, 11B1.	11A - 1 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Sim	12A9, 12A10, 12A15, 12A17, 12A20, 12A21, 12A22, 12A23, 11B19, 12B2, 12B4, 12B9, 12B10, 12B17.	11A - 0 12A - 8 11B - 1 12B - 5
Não	11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A8, 11A9, 11A12, 11A13, 11A14, 12A3, 12A4, 12A13, 12A14, 12A18, 11B8, 11B9, 11B11, 11B12, 11B20, 11B21, 12B15.	11A - 9 12A - 5 11B - 6 12B - 1
Não, a religião não é importante para mim/para a minha fa- mília	11A11.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Não, porque sou estran- geiro	11A10.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Não, esta é a primeira vez que ouço falar	11A4.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Não, porque não me afeta.	11A7, 12A16.	11A - 1 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Sim, com familiares	12A1, 12A2, 12A6, 12A7, 11B1, 11B2, 11B3, 11B14, 11B15, 11B17, 11B18, 12B3, 12B8, 12B12, 12B16.	11A - 0 12A - 4 11B - 7 12B - 4

Sim, com amigos/cole- gas	12A8.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Raramente/às vezes	12A1, 12A5, 12A12, 11B4, 11B5, 11B7, 11B16, 12B5, 12B6, 12B7, 12B8, 12B11, 12B13, 12B14, 12B18.	11A - 0 12A - 3 11B - 4 12B - 8
Não, as pessoas só que- rem seguir em frente e não lembrar os “The Troubles”	12A13, 11B6, 11B13.	11A - 0 12A - 1 11B - 2 12B - 0
Não, não me interessa	12B1.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 4: Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim, é interessante	11A1, 11B3, 11B17, 11B20, 12B7, 12B13.	11A - 1 12A - 0 11B - 3 12B - 2
Sim, porque nos ajuda a perceber como era a vida no passado	11A2, 11A3, 11A5, 11A8, 12A23, 11B2, 11B4, 11B5, 11B8, 11B10, 11B11, 11B12, 11B14, 11B15, 11B19, 11B21, 12B12, 12B13, 12B14.	11A - 4 12A - 1 11B - 11 12B - 3
Sim, porque nos ajuda a perceber as barreiras/ódio entre católicos e protestantes	11A7, 12A22, 12B11.	11A - 1 12A - 1 11B - 0 12B - 1
Sim, porque ajuda a perceber as nossas raízes/cultura	11A10, 12A4, 11B3, 12B15, 12B17.	11A - 1 12A - 1 11B - 1 12B - 2
Sim	11A4, 11A6, 11A9, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 12B1, 12B2, 12B3, 12B9, 12B16.	11A - 7 12A - 0 11B - 0 12B - 5
Sim, ajuda a perceber o que realmente aconteceu e a apreender mais sobre os dois lados	12A1, 12A2, 12A3, 12A5, 12A6, 12A7, 12A8, 12A9, 12A10, 12A11, 12A12, 12A13, 12A14, 12A15, 12A16, 12A17, 12A18, 12A19, 12A21, 12B4, 12B5, 12B18.	11A - 0 12A - 19 11B - 0 12B - 3
Sim, para prevenir que volte a acontecer	11B1, 11B13.	11A - 0 12A - 0 11B - 2 12B - 0
Sim e não	11B6, 12B8.	11A - 0 12A - 0

		11B - 1 12B - 1
Sim, porque os Professores ensinam melhor	12A20, 11B7, 11B9, 11B16.	11A - 0 12A - 1 11B - 3 12B - 0

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 5: Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim	11A4, 11A6, 11A8, 11A9, 11A12, 11A13, 11A14, 12A1, 12A17, 11B6.	11A - 7 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Não	12A2, 12B8, 12B15, 12B16.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 3
Sim/Não, documentários, filmes, TV, museus são alternativas melhores	11A1, 12A10, 11B12.	11A - 1 12A - 1 11B - 1 12B - 0
Viagens de estudo	12B9.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Não, a pesquisa <i>online</i> é uma alternativa melhor	11A2, 11A5.	11A - 2 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Sim, os professores ensinam de forma a que os alunos percebam	11A7, 11A10, 12A14, 12A18, 11B2, 11B7, 11B15, 11B10, 11B19, 11B21, 12B13.	11A - 2 12A - 2 11B - 6 12B - 1
Sim, nas aulas de História aprendemos de forma justa e imparcial	12A3, 12A5, 12A8, 12A11, 12A12, 12A13, 12A15, 12A16, 12A19, 12A20, 12A21, 12A22, 11B13, 12B1, 12B2, 12B3, 12B5, 12B12, 12B14, 12B17, 12B18.	11A - 0 12A - 12 11B - 1 12B - 8
Às vezes/talvez	11A11, 11B3, 12B6.	11A - 1 12A - 0 11B - 1

		12B - 1
Não, os familiares explicam melhor, através da partilha de experiências pessoais	12A1, 12A7, 12A9, 11B1, 11B3, 12B4.	11A - 0 12A - 3 11B - 2 12B - 1
Sim, as aulas de História servem para aprender sobre o passado	12A4, 12A6, 12A23, 11B4, 11B5, 11B6, 11B8, 11B9, 11B10, 11B11, 11B14, 11B16, 11B17, 11B20, 12B11.	11A - 0 12A - 3 11B - 11 12B - 1
Sim e não	11A1, 12A10, 11B12.	11A - 1 12A - 1 11B - 1 12B - 0
Sim, e as aulas de Religião também	11B18.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 0

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 6: Would you like to know more about “The Troubles”? Yes/No, Why?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim, é interessante	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A14, 12A5, 12A6, 12A8, 12A9, 12A14, 12A15, 12A17, 12A18, 12A20, 12A23, 11B2, 11B14, 11B16, 11B19, 11B20, 12B2, 12B7, 12B8, 12B9, 12B12, 12B15.	11A - 9 12A - 10 11B - 5 12B - 6
Não	12A21.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Sim, para perceber como os familiares vi- veram	11A13, 11B8, 12B16.	11A - 1 12A - 0 11B - 1 12B - 1
Sim, para saber mais sobre a História da Ir- landa do Norte	11A6, 12A3, 12A4, 12A10, 12A11, 12A16, 12A19, 12A22, 11B3, 11B5, 11B6, 11B7, 11B9, 11B15, 11B17, 11B18, 11B21, 12B4, 12B5, 12B10, 12B11, 12B13, 12B17.	11A - 1 12A - 7 11B - 9 12B - 6
Não, não é interessante	11A9, 12A1, 11B12, 12B1, 12B6.	11A - 1 12A - 1 11B - 1 12B - 2
Não, já sei tudo	11A11, 12A2, 12A7, 12A12, 12A13, 11B11.	11A - 1 12A - 4 11B - 1 12B - 0
Sim, para prevenir que volte a acontecer	11B1, 11B13.	11A - 0 12A - 0 11B - 2 12B - 0
Sim	11A12, 11B4, 11B10, 12B3, 12B14, 12B18.	11A - 1 12A - 0

		<div>11B - 2</div> <div>12B - 3</div>
--	--	---------------------------------------

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 7: When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.	TOTAL
Respostas		Respostas
YEAR 8	12A1, 12A14, 11B3, 11B10, 11B13, 12B7, 12B9, 12B11.	11A - 0 12A - 2 11B - 3 12B - 3
YEAR 9	11A8, 11A9, 11B10.	11A - 2 12A - 0 11B - 1 12B - 0
YEAR 10 (Geral)	11A1, 11B4, 11B14, 11B15, 12B14, 12B16, 12B18.	11A - 1 12A - 0 11B - 3 12B - 3
YEAR 10 – Porque algumas pessoas não estudam História no GCSE	11A2, 11A3, 11A5, 12A21, 11B21, 12B8.	11A - 3 12A - 1 11B - 1 12B - 1
YEAR 10 – Para ter mais bases sobre o tema, antes de começar o GCSE	11A10, 12A4, 12A6, 12A8, 12A9, 12A10, 12A11, 12A12, 12B6, 12B12, 12B13.	11A - 1 12A - 7 11B - 0 12B - 3
YEAR 10 – mais maturidade para lidar com o tema	11A11, 11A13, 12A23, 11B1, 11B2, 11B11, 11B18, 12B8.	11A - 2 12A - 1 11B - 4 12B - 1
YEAR 11 (Geral)	12A2, 12A3, 12A7, 12A15, 12A17, 12A18, 12A19, 12A20, 11B5, 11B9, 11B17, 11B20,	11A - 0 12A - 8 11B - 4 12B - 0

YEAR 11 – mais maturidade para lidar com o tema	11A7, 12A5, 12A13, 12A16, 12A22, 11B6, 11B19, 12B3, 12B17.	11A - 1 12A - 4 11B - 2 12B - 2
YEAR 12 (Geral)	11A4, 12A19, 11B8, 11B9, 11B19, 11B20, 12B2, 12B4, 12B5, 2B15.	11A - 1 12A - 1 11B - 4 12B - 4
Qualquer altura é importante	11A6, 12B10.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Prefiro não aprender sobre os “The Troubles”	12B1.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Já aprendi e não quero voltar a falar sobre este tópico	11B12.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 0

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 8: Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.	TOTAL
Respostas		Respostas
“The Famine”	11A1, 11A4, 11A8, 11A9, 11A14, 12A7, 12A21, 11B14.	11A - 5 12A - 2 11B - 1 12B - 0
“The Partition of Ireland”	11A7, 12A2, 12A19, 11B3, 11B11, 12B1, 12B4, 12B5, 12B9.	11A - 1 12A - 2 11B - 2 12B - 4
“The Troubles”	11A5, 11A6, 11A10, 11A11, 12A1, 12A5, 12A6, 12A8, 12A9, 12A10, 12A11, 12A13, 12A14, 12A16, 12A17, 12A18, 12A23, 11B1, 11B2, 11B3, 11B4, 11B5, 11B6, 11B7, 11B8, 11B10, 11B12, 11B15, 11B18, 11B19, 12B2, 12B6, 12B7, 12B11, 12B12, 12B17, 12B18.	11A - 4 12A - 13 11B - 13 12B - 7
“The Easter Rising”	11A12, 12A3, 12A12, 12A15, 12A20, 12A22, 11B13, 12B8.	11A - 1 12A - 5 11B - 1 12B - 1
Todos	11A2, 11A3, 12B3, 12B5.	11A - 2 12A - 0 11B - 0 12B - 2
Justificações fornecidas		
É mais interessante de aprender	11A1.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Morreram mais pessoas	12A7, 12A21.	11A - 0

		12A - 2 11B - 0 12B - 0
Mudou a forma como vemos as outras religiões	11A5.	11A - 1 12A - 0 11B - 0 12B - 0
Mudou a relação entre católicos e protestantes	11A6, 12A19.	11A - 1 12A - 1 11B - 0 12B - 0
É um episódio recente na História	11A10, 11A11, 12A6, 12A9, 12A17, 11B5, 12B6, 12B18.	11A - 2 12A - 3 11B - 1 12B - 2
Foi um período muito perigoso/violento	11A10, 12A16, 11B18.	11A - 1 12A - 1 11B - 1 12B - 0
Muitas pessoas morreram	12A6, 11B4, 11B10, 11B12, 11B19.	11A - 0 12A - 1 11B - 4 12B - 0
Porque causou muitos efeitos negativos	12B1.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Porque foi a primeira vez que os Irlandeses fizeram frente aos Ingleses	12A15, 12A20, 12A22.	11A - 0 12A - 3 11B - 0 12B - 0
Porque afetou muitas pessoas	12A11, 12A13, 12A14, 11B2.	11A - 0 12A - 3 11B - 1 12B - 0
Porque durou muito tempo	12A11, 12A13.	11A - 0 12A - 2 11B - 0 12B - 0

Porque acabou por trazer paz à Província	12A8, 11B6.	11A - 0 12A - 1 11B - 1 12B - 0
Porque os seus efeitos ainda hoje nos afetam	12A1, 12A5, 11B3, 11B15, 12B2, 12B15.	11A - 0 12A - 2 11B - 2 12B - 2
Porque muita coisa aconteceu ao longo dos anos	12A10.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Porque podemos compreender o que a Irlanda é hoje	12A2, 11B14.	11A - 0 12A - 1 11B - 1 12B - 0
Porque teve mais impacto	12A17, 12A18, 11B5, 11B8, 11B18, 12B11, 12B17.	11A - 0 12A - 2 11B - 3 12B - 2
Porque levou à independência da Irlanda	12A3.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Porque é algo que devemos prevenir	11B1.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 0
Porque decisões importantes que foram tomadas ainda hoje nos afetam	12A12.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 9: In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: “The Famine” or “The Troubles”? Justify.	TOTAL
---	---	--------------

Respostas		Respostas
“The Troubles”	11A13, 12A1, 12A3, 12A6, 12A8, 12A9, 12A11, 12A12, 12A13, 12A15, 12A17, 12A18, 12A20, 12A22, 12A23, 11B1, 11B2, 11B3, 11B4, 11B5, 11B6, 11B7, 11B9, 11B11, 11B12, 11B14, 11B15, 11B16, 11B17, 11B18, 11B19, 12B1, 12B2, 12B3, 12B4, 12B5, 12B6, 12B7, 12B8, 12B9, 12B11, 12B12, 12B15, 12B16, 12B17, 12B18.	11A - 1 12A - 15 11B - 16 12B - 15
“The Famine”	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A14, 12A2, 12A4, 12A5, 12A7, 12A14, 12A16, 12A19, 12A21, 11B8, 11B10, 11B13, 12B14, 12B15, 12B18.	11A - 13 12A - 8 11B - 3 12B - 2
Os dois	12A10	11A - 1 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Justificações fornecidas		
“The Famine”		
Porque este evento afetou mais a Irlanda	11A1.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Foi um tempo muito duro onde muitas pessoas morreram e famílias foram devastadas	11A 2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A10, 11A11, 12A4, 12A5, 12A7, 12A16, 12A21, 11B8, 11B10, 11B13, 12B14, 12B18.	11A - 9 12A - 5 11B - 3 12B - 2
Porque a Irlanda ainda não recuperou a população que perdeu	12A2.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0

Porque ninguém podia ajudar a população com neste sofrimento	12A14.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Porque foi um desastre natural que o Homem não podia controlar	12A19.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
“The Troubles”		
Porque os efeitos ainda se sentem hoje	11A13, 11B2, 12B6, 12B11.	11A - 1 12A - 0 11B - 1 12B - 2
Porque durou mais tempo	12A15.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Porque muitas pessoas morreram	12A1, 12A6, 12A8, 12A11, 12A20, 12A23, 11B3, 11B12, 11B14, 11B15, 11B17, 11B18, 11B19, 12B2, 12B9, 12B5, 12B17.	11A - 0 12A - 6 11B - 7 12B - 4
Porque houve muito sofrimento	12A3, 12A13, 11B4, 12B3.	11A - 0 12A - 2 11B - 1 12B - 1
Porque duas comunidades lutaram entre si	12A22, 11B11, 11B14, 12B8, 12B18.	11A - 0 12A - 1 11B - 3 12B - 2
Porque este conflito podia ter sido prevenido	11B1.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 0
Porque os nossos familiares/amigos/conhecidos viveram este conflito	12A9, 11B7.	11A - 0 12A - 1 11B - 1 12B - 0

Porque as famílias das vítimas ainda sofrem as suas perdas	12A17, 12A18, 11B6.	11A - 0 12A - 2 11B - 1 12B - 0
Porque foi na IN	12A12.	11A - 0 12A - 1 11B - 0 12B - 0
Porque as pessoas ainda falam sobre os “The Troubles”	11B5, 11B9.	11A - 0 12A - 0 11B - 2 12B - 0
Porque é recente	12B1, 12B7, 12B11.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 3
Porque foi mais brutal	12B12.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Porque muitas pessoas foram afetadas	12B15.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1
Devido aos efeitos negativos	11B16.	11A - 0 12A - 0 11B - 1 12B - 0
Porque mostra o que as pessoas são capazes de fazer	12B17.	11A - 0 12A - 0 11B - 0 12B - 1

Anexo 9

Respostas dadas pelos alunos ao inquérito por questionário aplicado na *Escola A* e na *Escola B*

Escola A

Ano 11

Turma 11.A

✓ Quatro alunos ausentes no dia em que o inquérito por questionário foi aplicado.

- Sem resposta

? Letra incompreensível

Alunos	Questão 1	Questão 2
11 A	What do you know about “The Troubles”?	When was the first time you heard about “The Troubles”?
11 A 1	<i>It was when Catholics and Protestants would fight because of religion.</i>	<i>When I was about 5 or 6 my mum would tell me stories about it.</i>
11 A 2	<i>It’s about catholics and protestants fighting about the religion.</i>	<i>History class.</i>
11 A 3	<i>It was against Catholics and Protestants fighting about religion.</i>	<i>History class.</i>
11 A 4	<i>Catholics and protestants fighting among each other.</i>	<i>Heard about it on the news.</i>
11 A 5	<i>It was about Catholics & Protestants. They were against each other. Many people were killed during this time. It was about religion.</i>	<i>In history.</i>
11 A 6	<i>It was in Northern Ireland. It was Catholics v protestants.</i>	<i>My ma told me about it.</i>
11 A 7	<i>It was in Northern Ireland. It was Catholics vs protestants.</i>	<i>My dad told me.</i>
11 A 8	<i>The Troubles was the Catholics and Protestants fighting amongst each other.</i>	<i>Heard about in History class.</i>

11 A 9	<i>I know that catholic and protestant people went to war.</i>	<i>Seen it on the news.</i>
11 A 10	<i>It was a war between Catholics and protestants. It was all over religion.</i>	<i>History class.</i>
11 A 11	<i>The troubles is about catholic and protestants fighting.</i>	<i>4 years ago.</i>
11 A 12	<i>It was about the catholics and protestants fighting.</i>	<i>School.</i>
11 A 13	<i>Catholics and protestants fighting.</i>	<i>Primary school.</i>
11 A 14	<i>Catholics and protestants fighting among each other.</i>	<i>1st year of secondary school.</i>

Alunos	Questão 3	Questão 4
11 A	Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Justify.	Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.
11 A 1	<i>I used to but not anymore.</i>	<i>Yes = It’s interesting.</i>
11 A 2	<i>No.</i>	<i>Yes, because it helps you understand what life was like.</i>
11 A 3	<i>No.</i>	<i>Yeah, as it is interesting to find out about what life was like around here in the past.</i>
11 A 4	<i>No, this is my first-time hearing about it.</i>	<i>Yeah, if I learnt about it in history.</i>
11 A 5	<i>Nope.</i>	<i>Yeah, it was interesting to learn about what it was like then compared to now.</i>
11 A 6	<i>No.</i>	<i>Yes.</i>
11 A 7	<i>No, because doesn’t affect me today.</i>	<i>It helps and it lets you know why most catholic and protestant hate each other.</i>
11 A 8	<i>Nope.</i>	<i>Yes, it is good to know about the History and past of our area.</i>
11 A 9	<i>Nope.</i>	<i>Yes.</i>
11 A 10	<i>No, I do not because I’m Polish.</i>	<i>It helps me learn about the Irish culture.</i>
11 A 11	<i>No, not really, I think maybe 3 or 4 times, religion isn’t a big thing in family.</i>	<i>Yes.</i>
11 A 12	<i>No. Idk (I don’t know)</i>	<i>Yes. Idk (I don’t know)</i>
11 A 13	<i>No.</i>	<i>Yes.</i>
11 A 14	<i>Nope.</i>	<i>Yes.</i>

Alunos	Questão 5	Questão 6
11 A	Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.	Would you like to know more about “The Troubles”? Yes/No Why?
11 A 1	<i>Yes and no = I think personally watching a movie or documentary is better.</i>	<i>Yes. It's very interesting.</i>
11 A 2	<i>No, you can research about it online.</i>	<i>Yes. It would be interesting.</i>
11 A 3	<i>No, as you could research about it online.</i>	<i>Yes. It would be interesting.</i>
11 A 4	<i>Yes, because it tells you the most information about it.</i>	<i>Yes, because it seems very interesting.</i>
11 A 5	<i>Nope, as you could look at up online and it would give you the same/more information.</i>	<i>Yes. It would be interesting to find out more.</i>
11 A 6	<i>Yes.</i>	<i>Yes. As we would know about the History in Northern Ireland.</i>
11 A 7	<i>Yes, because the teacher will put it into terms you will understand.</i>	<i>Yes, because it's interesting.</i>
11 A 8	<i>Yes. No other classes mention this.</i>	<i>Yes. It is interesting.</i>
11 A 9	<i>Yes, because there are a lot of information.</i>	<i>No. I have no interest in it.</i>
11 A 10	<i>Yes, because History teachers explain it very well.</i>	<i>Yes, it's an interesting topic.</i>
11 A 11	<i>Sometimes.</i>	<i>No. I think I know everything I'll need to know.</i>
11 A 12	<i>Yes, it's history.</i>	<i>Yes. Why not.</i>
11 A 13	<i>Yes, because that's what history is for.</i>	<i>Yes, to learn more about what family members went through.</i>
11 A 14	<i>Yes, because the teacher knows about the subject.</i>	<i>Yes, it's interesting.</i>

Alunos	Questão 7	Questão 8
11 A	When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.	Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.
11 A 1	<i>Yr 10.</i>	<i>The Famine. It's more interesting to learn.</i>
11 A 2	<i>Year 10 because some people don't keep history on as a gcse.</i>	<i>You should learn about them all because they are all important events in history.</i>
11 A 3	<i>Year 10 as some people don't keep history on.</i>	<i>You should learn about them all because they are all important.</i>
11 A 4	<i>Year 12 because we've started a different topic in history.</i>	<i>Famine.</i>
11 A 5	<i>Year 10, as some people don't choose history for GCSEs.</i>	<i>The Troubles because it changed the way we look at other religions.</i>
11 A 6	<i>Any time as it is important.</i>	<i>The Troubles as it has changed the relationship between Catholics and Protestants.</i>
11 A 7	<i>Year 11, because I will understand it better.</i>	<i>The Partition of Ireland because stopped people from the North seeing the South.</i>
11 A 8	<i>Year 9.</i>	<i>The Famine.</i>
11 A 9	<i>Year 9 in history class.</i>	<i>The Famine.</i>
11 A 10	<i>I would have liked learning it in year 10 so I could get a head start for GCSE.</i>	<i>The troubles because it happened recently, and it was very dangerous to leave your house.</i>
11 A 11	<i>Year 10, I think that's when people would take it more serious.</i>	<i>The troubles as it's recent history.</i>
11 A 12	<i>Hitler comes first.</i>	<i>TER war. (The Easter Rising).</i>
11 A 13	<i>Year 10, because that's when people would take it more seriously.</i>	<i>-</i>

11 A 14	<i>I can't because I don't do History for GCSE.</i>	<i>The Famine.</i>
---------	---	--------------------

Alunos	Questão 9
11 A	In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: The Famine or “The Troubles”? Justify.
11 A 1	<i>Famine. It had a lot more of an effect on Ireland at the time.</i>
11 A 2	<i>The Famine because many people died during it.</i>
11 A 3	<i>The Famine as people were starving and dying.</i>
11 A 4	<i>Famine, because more people died and got injuries and it was a far harder time in Ireland for people.</i>
11 A 5	<i>The Famine as more people died and families were split.</i>
11 A 6	<i>The Famine as lots of people died.</i>
11 A 7	<i>The Famine, because more people died.</i>
11 A 8	<i>The Famine. This was depressing period for the Irish.</i>
11 A 9	<i>The famine it was far worse than the troubles.</i>
11 A 10	<i>The famine because a lot of people died of starvation.</i>
11 A 11	<i>The famine as it killed many more people.</i>
11 A 12	<i>Famine.</i>
11 A 13	<i>The troubles, because the effects are still happening.</i>
11 A 14	<i>The Famine.</i>

Escola A

Ano 12

Turma 12 A

✓ Um aluno ausente no dia em que o inquérito por questionário foi aplicado.

- Sem resposta

? Letra incompreensível

Alunos	Questão 1	Questão 2
	What do you know about “The Troubles”?	When was the first time you heard about “The Troubles”?
12 A 1	<i>I know there were tensions between the Protestant & Catholic religion which resulted in bombs & protests for a United Ireland. It lasted about 20 years I think.</i>	<i>I heard about it through Family.</i>
12 A 2	<i>Nationalists and Unionists/Loyalists argued a lot and lead to lots of agreements, rows and bombing in NI.</i>	<i>When I was 10 or 11, from the news.</i>
12 A 3	<i>The was started in 1970-1998. There were paramilitaries on both side of the conflict.</i>	<i>I heard about it at home and in primary school.</i>
12 A 4	<i>The troubles happened in Northern Ireland, this was where the catholics and protestants hated each other. This all happened in the early 1900's.</i>	<i>I've heard about it before from my family, but not in detail like last year.</i>
12 A 5	<i>The trouble to me was a very hard and desperate time in Ireland. Before history class I didn't know much about it, but now I know all the sides and agreements.</i>	<i>When I was a child.</i>
12 A 6	<i>A war/fighting between Catholics and Protestants. There was violence</i>	<i>At school, in history. (last year).</i>

	<i>and discrimination between catholics.</i>	
12 A 7	<i>The Troubles was when Catholic and Protestants started to fight and bomb places in Northern Ireland.</i>	<i>In history class last year, I have also heard about it from family members.</i>
12 A 8	<i>Protestants and catholics were not happy with each other. The Partition of Ireland in the 20's caused fights. The ? that the Stormont ruled NI and their decisions to stop the fights weren't fair and more biased.</i>	<i>Start of secondary school.</i>
12 A 9	<i>I know that Catholics were treated badly in the troubles and they couldn't live in a nice house or have any good jobs, and there was violence throughout the troubles.</i>	<i>I heard about it years ago from my Dad.</i>
12 A 10	<i>The troubles was the time when nationalists and unionists fought a discriminated against each other.</i>	<i>When I was younger with my family.</i>
12 A 11	<i>What year they ended.</i>	<i>Listening to parents and grandparents at home.</i>
12 A 12	<i>A time in Northern Ireland where Nationalists and Unionists fought for rights. It was a very dangerous time in Northern Ireland.</i>	<i>When I was younger, when family were talking about it.</i>
12 A 13	<i>The troubles was a 30 year argument between two communities in Northern Ireland: the unionists and the nationalists.</i>	<i>I heard about the troubles from home as my parents grew up in it.</i>
12 A 14	<i>It was during the late 20th century. It ended with the good Friday agreement. It was mostly in Northern Ireland.</i>	<i>I've heard people in my local area talk about it.</i>
12 A 15	<i>It was a war between catholics and protestants in the 1960's-1900's, in Ireland.</i>	<i>Family, TV.</i>

12 A 16	<i>It was a time that catholics and protestants didn't agree with each other and resorted to violence.</i>	<i>From my parents.</i>
12 A 17	<i>It was a conflict between Catholics and Protestants for equal rights, British troops came on and violence arised along with paramilitary groups. Catholics wanted a United Ireland, protestants didn't.</i>	<i>As a child.</i>
12 A 18	<i>It was the conflict between catholics and protestants, for equal rights.</i>	<i>At home.</i>
12 A 19	<i>I know it was a period of time in Ireland where there was lots of violence, protest, meetings & agreements to try & resolve the problems.</i>	<i>At home by my parents at young age.</i>
12 A 20	<i>"The Troubles" was a war between Catholics and Protestants in Northern Ireland between the 1960's and 1970's.</i>	<i>The first time I heard about the troubles was from my family members.</i>
12 A 21	<i>When Irish Nationalists and Unionists committed sectarian killing on both sides, this ended with the good Friday agreement.</i>	<i>When I was young.</i>
12 A 22	<i>That it started in the 1960's after the civil rights marches, descended into violence because of protestants counter-marches.</i>	<i>I always knew about the troubles since I was 4 or 5.</i>
12 A 23	<i>The troubles were in Northern Ireland in the early 1900's when catholics and protestants had a strong hatred for each other. The IRA were a small group who tried to move all British paramilitaries and British people out of Ireland.</i>	<i>Found out at a young age from my family.</i>

Alunos	Questão 3	Questão 4
	Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Justify.	Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.
12 A 1	<i>Not often but I do rarely talk about it with my family & never with my friends.</i>	<i>Yes, because I only ever knew a one sided opinion on the troubles but studying it helped me to understand each sides reasoning for what happened.</i>
12 A 2	<i>Yes, with my Family. My Family and I always talk about what had happened and who was affected most by it.</i>	<i>Yes, because in history you get more details about it and more in-depth about the topic.</i>
12 A 3	<i>No, I do not speak about the troubles with my family or friends.</i>	<i>Yes, as it teaches you the events that happened during and before the troubles.</i>
12 A 4	<i>Not really.</i>	<i>Yes, because you might not know a lot about your local history and it is interesting to know about where you came from.</i>
12 A 5	<i>Not a lot and when I do talk about it, I say it was the most petty thing ever.</i>	<i>Yes, I do, because before it I wouldn't have known a single thing, but since learning it, it makes me more interested in my local history and I could talk about it all day.</i>
12 A 6	<i>I speak to my dad about the troubles because he likes history and wants to know more about it.</i>	<i>Yes, it helps you understand more about it, than what you hear from friends.</i>
12 A 7	<i>Sometimes I speak about it with my family.</i>	<i>Yes, I do think it helps to understand my local history because I get to find more information about it.</i>
12 A 8	<i>Sometimes with friends.</i>	<i>Yes, I didn't know much about it until history class, as I'm not from Ireland originally.</i>

12 A 9	<i>Yes, because my Mum and Dad grew up in it and I want to find out more about the troubles.</i>	<i>Yes, because it tells as what happens and how it began and it gives us information about the most important people.</i>
12 A 10	<i>Yes, sometimes we watched documentaries and I ask questions.</i>	<i>Yes, helps to understand things that went on through the years.</i>
12 A 11	<i>Not usually apart from when I was doing it for my GCSE.</i>	<i>Yes, because you are learning all the facts from both sides and not just one side.</i>
12 A 12	<i>Sometimes when I'm interested about their experiences from it. Not normally though.</i>	<i>Yes, it helps me to understand why things are the way they are today and it's very interesting.</i>
12 A 13	<i>No, not really, as people just want to move past that subject.</i>	<i>Yes, because it gives you an understanding of what happened in Ireland and it helps you understand your family better.</i>
12 A 14	<i>Not really. My parents and grandparents talk about it occasionally.</i>	<i>Yes, because it helps me understand what local people went through and realise how lucky people are nowadays to not have to go through them.</i>
12 A 15	<i>Yes, sometimes family members tell stories about the troubles.</i>	<i>Yes, because I learned things I never knew about, about the troubles.</i>
12 A 16	<i>No, because it was in the past and I wasn't born in it.</i>	<i>Yes, because you go more in dept with the troubles.</i>
12 A 17	<i>With family, they lived through it and they have first hand experiences.</i>	<i>Yes, it helps you learn who and what area ? on who's side.</i>
12 A 18	<i>No.</i>	<i>Yes, it helps you understand lots about what people used to go through and gives a better understanding of your local History.</i>
12 A 19	<i>Not really anymore, I did it at the time I was studying about it.</i>	<i>Yeah, I think it is great getting to learn about the troubles in History, because I think everyone should know about their own country's History.</i>

12 A 20	<i>Yes, my parents and grandparents tell stories about them growing up in the troubles and how awful it was.</i>	<i>Yes, as the teacher can teach from the text book and also, tell you personal things that had happened to them.</i>
12 A 21	<i>Yes, ? father, told me what he knew.</i>	<i>Yes, it told me how it started and why.</i>
12 A 22	<i>Yes, my family talked about it and what happened during this period as neighbours etc have been members of the IRA and INLA.</i>	<i>Yes, it helps people to understand their local history and helps them understand why there are such barriers between Catholics and protestants communities.</i>
12 A 23	<i>Yes, my family talk about the troubles a lot of the time.</i>	<i>Yes, I do because it is helping me understand what life was like in Ireland before I was born.</i>

Alunos	Questão 5	Questão 6
	Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.	Would you like to know more about “The Troubles”? Yes/No Why?
12 A 1	<i>Yes, because all the resources are there but also, Family, because parents have personal experience.</i>	<i>No. I don't really find it that interesting to learn about as I prefer Nazi Germany more.</i>
12 A 2	<i>No, because you don't get different viewpoints.</i>	<i>No, because we already know so much about it. We don't need to learn anymore.</i>
12 A 3	<i>Yes, as it shows you what went on during the troubles without a biased opinion.</i>	<i>Yes, I would like to know more about the History of where I live.</i>
12 A 4	<i>Yes, because History is about learning about your past.</i>	<i>Yes, so that I know what life was like before I was born.</i>
12 A 5	<i>Yes, because you get to see everyone's viewpoints.</i>	<i>Yes, because it is very interesting to me.</i>
12 A 6	<i>Yes, because the troubles are the past and we should know it.</i>	<i>Yes, it is interesting to know about the history of the country you live in.</i>
12 A 7	<i>No, you can hear about the Troubles into more detail by family members.</i>	<i>No, I have already learned a lot in my history classes about the Troubles.</i>
12 A 8	<i>Yes, other places can be biased. Books and teachers are more reliable.</i>	<i>Yes, I think I know a lot from GCSE, but it was interesting.</i>
12 A 9	<i>Not really, because it doesn't really give us much of an experience whereas your parents can really tell us more and how they were treated.</i>	<i>Yes, because it is interesting to learn, and it shows you what happened in the troubles.</i>
12 A 10	<i>Yes/no. Yes, you learn a lot but there are other ways which could be better.</i>	<i>Yes, so I know more of where I'm from.</i>
12 A 11	<i>Yes, because you are discussing it as a group and your teacher knows all about it.</i>	<i>Yes, because it is the past of what happened in our country.</i>

12 A 12	<i>Yes, because they have a lot of the information and the teacher may have lived through it.</i>	<i>No, I know a lot about it already and it is a topic with a lot of violence.</i>
12 A 13	<i>Yes, as people don't like learning about from their family, as they don't like talking about.</i>	<i>No, I think I know enough about the troubles and would like to learn something else.</i>
12 A 14	<i>Yes, my teacher explained everything thoroughly and helped me.</i>	<i>Yes, I find it very interesting and I would like to know more.</i>
12 A 15	<i>Yes, because the history teacher knows all about it.</i>	<i>Yes, I find it interesting.</i>
12 A 16	<i>Yes, because they have everything on it.</i>	<i>Yes, it learns you about what happened in the past of our country.</i>
12 A 17	<i>yes, there are no/or very little reminders that the troubles happened.</i>	<i>Yes, it's local and very interesting.</i>
12 A 18	<i>Yes, because it is interesting and very well explained, so easier to understand.</i>	<i>Yes, I would like to learn more about it as I find it very interesting.</i>
12 A 19	<i>Yes, they are the best place because they have the best resources to learn about the troubles.</i>	<i>Yes, I would like to know what exactly happened in more depth.</i>
12 A 20	<i>Yes, as the teacher knows all about it.</i>	<i>Yes, it is very interesting to learn about something that happened in your local area not that long ago.</i>
12 A 21	<i>Yes, they give you a non-biases teaching.</i>	<i>No, I thought there was too much detail.</i>
12 A 22	<i>Yes, as you learn in greater detail.</i>	<i>Yes, as I like learning about my local history and would like to know all about it.</i>
12 A 23	<i>Yes, because the troubles are in the past and the past is all History.</i>	<i>Yes, it is a very interesting topic and people should know more about their country's History.</i>

Alunos	Questão 7	Questão 8
	When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.	Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.
12 A 1	<i>Year 8 because it is a lot to learn & remember so I would like to get it out of the way in Year 8.</i>	<i>I think “The Troubles” because it is something that still affects us today & something that affected our parents.</i>
12 A 2	<i>Year 11.</i>	<i>The Partition, because we get to know why Ireland is what it is today and why did the partition happen.</i>
12 A 3	<i>Year 11, as it would give you more time to learn about your History.</i>	<i>The easter rising as it shows the events that led up to the independence of Ireland.</i>
12 A 4	<i>Year 10 so that when you’re doing your GCSE’s it’s not new to you, so you know more about it and have better understanding.</i>	-
12 A 5	<i>11, because you are more mature and a good age to understand everything.</i>	<i>The troubles, because it is on ongoing thing, but not as violent and it was the time of the spilt.</i>
12 A 6	<i>Year 10 – there is a lot about the troubles, and we need a lot of time to go through all the information.</i>	<i>The troubles ? a lot of people died here, it didn’t happen a very long time, it shows what our family members went through without doing nothing wrong.</i>
12 A 7	<i>Year 11.</i>	<i>The Famine is more important because so many people died from diseases.</i>
12 A 8	<i>10, It’s a lot to talk in for GCSE and it could be too hard to understand in earlier years.</i>	<i>The troubles. The end of the troubles are now the result of peace in this country.</i>

12 A 9	<i>Year 10, because you will learn more about it, and there is a lot to learn about it before going into your GCSE's.</i>	<i>The troubles because it tell us about what happened not so long ago compared to the rest.</i>
12 A 10	<i>Year 10, so you're prepared for more details in year 11.</i>	<i>The troubles as a lot happened over the years and there is more to learn about.</i>
12 A 11	<i>Year 10, so when you are doing about it for GCSE in year 11 you would know more about it.</i>	<i>The Troubles because they went on for the longest and affected the most people.</i>
12 A 12	<i>Year 10, so you would already have a lot of knowledge about it for going into a GCSE year.</i>	<i>The Easter Rising because a lot of important decisions were made, which impacted what goes on today.</i>
12 A 13	<i>Year 11, as you are old enough to know what came out of the troubles and the things that happened in them.</i>	<i>The troubles, as more people you know have experienced the troubles and it was the longest event out of Ireland's History.</i>
12 A 14	<i>Year 8, because it is Irish history which is local, and it is good to find out about the past in Ireland.</i>	<i>The Troubles because it shows how badly people were treated and what happened to them.</i>
12 A 15	<i>We have learned about it in year 11.</i>	<i>I think the Easter Rising because it was the first time the Irish fought back the English.</i>
12 A 16	<i>Year 11, because it's a tough topic to learn and it's better to do when you're a bit older.</i>	<i>The troubles, because it was a time of extreme violence and a lot of things changed in the country because of it.</i>
12 A 17	<i>Year 11, it was a good time to learn.</i>	<i>"The troubles" it's recent history, had more of an impact.</i>
12 A 18	<i>I personally think year 11 was the best time to learn it.</i>	<i>'The troubles' as it had more of an impact on the country.</i>
12 A 19	<i>I think year 11 or 12 is the best time to learn about the troubles because at this age you are more likely to have a little background knowledge on the troubles.</i>	<i>I think the partition of Ireland was the most important period, because it created lots of tension between Catholics & protestants, and also the North & South.</i>

12 A 20	<i>I had already started learning about it in year 11.</i>	<i>The Easter Rising as it was the first time Ireland fought back to the English.</i>
12 A 21	<i>Year 10, because everyone should learn their local history.</i>	<i>The Famine, more people died and suffered, it caused so many to move to America.</i>
12 A 22	<i>Year 11 as the pupils in the class are mature enough and smart enough to understand about it.</i>	<i>The Easter Rising as it sparked the flame in Ireland to before from English occupation and began the rebellion of the Irish republicans.</i>
12 A 23	<i>Year 10 because that is where you get to the age that you can acknowledge things and think well about them.</i>	<i>The troubles because if the catholics and IRA got what they wanted there would be very few protestants in Ireland and our country wouldn't be split in two parts.</i>

Alunos	Questão 9
	In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: the Famine or “The Troubles”? Justify.
12 A 1	<i>“The Troubles “because of the hatred between 2 religions caused thousands to lose their lives over an agreement to have a United Ireland.</i>
12 A 2	<i>Famine, because we still haven’t got our population back before it happened and how bad England treated us, e.g. taking some of our food.</i>
12 A 3	<i>The troubles, especially the la min fire bomb, where the victims suffered horrible bombs.</i>
12 A 4	<i>I think that the famine would be the most painful because you watched your family get ill and you watched them die, and also, if you were a mum you would feel awful because you wouldn’t be able to feed your family.</i>
12 A 5	<i>The Famine, many young children and adults died because of starvation and they couldn’t help it, but in the troubles they could have stopped, but choose not to.</i>
12 A 6	<i>The troubles ? the catholics were discriminated at. There were violence and innocent people died.</i>
12 A 7	<i>In my opinion the Famine is more painful and sad as a lot of people lost their lives.</i>

12 A 8	<i>The troubles, as innocent people were killed for no other reason than their Religion. It was unfair to walk around the street in fear of getting attacked.</i>
12 A 9	<i>The troubles, because our Mums and Dads and other older family members experienced it.</i>
12 A 10	<i>I don't know, both a lot of people died during them and both are sad.</i>
12 A 11	<i>The Troubles, because there was just people being shot every day for no reason.</i>
12 A 12	<i>The Troubles because it was in Northern Ireland, where as the Famine was all over Ireland.</i>
12 A 13	<i>The troubles, as it has caused the most pain for people who have lived in it.</i>
12 A 14	<i>The Famine, because people were suffering, and no one could help them because they were.</i>
12 A 15	<i>The troubles, because it lasted more years.</i>
12 A 16	<i>The Famine, because they had no food and a lot of people starved to death and got seriously ill.</i>
12 A 17	<i>"The Troubles" as the victims' families are still alive and their deaths could been avoid.</i>
12 A 18	<i>'The Troubles' I think because the families of the victims are still living and have to cope with that thought every day.</i>
12 A 19	<i>I think the Famine because 'the troubles' could have been resolved &</i>

	<i>there didn't need to be deaths but the famine wasn't the people's fault, it was a natural disaster.</i>
12 A 20	<i>The Troubles was more painful and sad as many innocent people lost their lives.</i>
12 A 21	<i>The Famine, because more deaths occurred, so many immigrated and the country was worse at the end of it.</i>
12 A 22	<i>The troubles as the two communities turned on each other and it was complete hatred of each other.</i>
12 A 23	<i>The troubles, because in the troubles lots of men, women and children lost their lives for no reason, by British Armed Forces.</i>

Escola B

Ano 11

Turma 11 B

✓ Um aluno ausente no dia em que o inquérito por questionário foi aplicado.

- Sem resposta

? Letra incompreensível

Alunos	Questão 1	Questão 2
	What do you know about “The Troubles”?	When was the first time you heard about “The Troubles”?
11 B 1	<i>Who was involved (IRA, UVF) I know how it affected people’s lives I know about things like the Omagh bomb and the fighting that happened</i>	<i>When I was about 10 years old</i>
11 B 2	<i>The troubles a very serious part of history between Ireland and Northern Ireland. The IRA and UVF would fight and cause destruction. It caused hatred between Catholics and Protestants and the effects still go on today.</i>	<i>When I was in primary school.</i>
11 B 3	<i>It was a war between the protestants and Catholics of Northern Ireland. It lasted about 20-30 years. Ended in 1998. There were many different events although, a main was the Omagh bombing.</i>	<i>When I was quite young.</i>
11 B 4	<i>That it was a dark time for Northern Ireland and Ireland with military check points and car bombings every day.</i>	<i>Londonderry Museum, 2011.</i>

11 B 5	<i>The troubles was about a conflict between two religions in Northern Ireland that started in the mid 60's and it result it many attacks.</i>	2009.
11 B 6	<i>I know it was a war between the protestants and catholics and the UVF and IRA.</i>	When I was in p7.
11 B 7	<i>It was about the division in Northern Ireland between protestants and catholics. The two paramilitary groups the UVF and IRA.</i>	My sixth year of primary school.
11 B 8	<i>It was an argument between the UVF and IRA resulting in many attacks/bombings in key towns and cities.</i>	First year in high school.
11 B 9	<i>This was when the catholics & protestants would fight a lot, using guns and bombs.</i>	Y9
11 B 10	<i>It is where catholics and protestants fought using bombs and guns.</i>	6 or 7.
11 B 11	<i>There were many different groups such as militant paramilitary and propaganda nationalist. The black and ? The event where they shot a pile of people and then planted guns to frame the IRA. Bloody Sunday.</i>	Year 10 History, which was a year ago.
11 B 12	<i>There were many different groups e.g. militant nationalists and regular nationalists for both the protestants and catholics. Each group would ????</i>	Probably a few years ago in a History class.
11 B 13	<i>A period of time between the late 60's until 1998 when it concluded with the good Friday agreement and the IRA and UVF and other groups</i>	In primary school around p5.

	<i>came to rest with notable attacks being</i>	
11 B 14	<i>The catholics and the protestants.</i>	<i>When I was younger.</i>
11 B 15	<i>That Ireland wanted an United Ireland but Northern Ireland wanted to be in the UK and there was bombs.</i>	<i>When I was in primary school.</i>
11 B 16	<i>I don't remember an awful lot about the troubles, because it was years ago the last time, I talked about it.</i>	<i>Around 3 or 4 years ago.</i>
11 B 17	<i>The army came to "Vila Setembro" and they had army barracks at each entrance, and you had to get searched. The troubles was caused by the conflict with IRA and UVF.</i>	<i>12.</i>
11 B 18	<i>Not much. I know some of the reasons behind it and I know about some of the attacks like the Omagh bombing and that IRA soldiers used to do roadsides stops and shoot lorry drivers like my dad's friend Stevie's dad whose lorry was stopped, and he was shot 16 times.</i>	<i>When I was young, like 7.</i>
11 B 19	<i>Not much. I only some information on the name of the groups involved, attacks, people involved.</i>	<i>Year 8.</i>
11 B 20	<i>Nothing, I don't know what it is.</i>	<i>Today when I was given this sheet.</i>
11 B 21	<i>Nothing. I don't know what it is or what happened during it or when took place.</i>	<i>I have heard friends saying that word but, don't know what means.</i>

Alunos	Questão 3	Questão 4
	Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Justify.	Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.
11 B 1	<i>I would speak about it with my family because my parents know what it was like as they lived through it.</i>	<i>I think we should study the Troubles because the more the future generation knows about it, the more we can do to prevent it from happening.</i>
11 B 2	<i>Yes, my Dad tells me about them often, about the history and the effects they had on his family.</i>	<i>Yes, because it helps us understand what happened before we were born and makes us grateful it isn't as extreme anymore.</i>
11 B 3	<i>Sometimes when I want to know more about it as my parents grew up though it.</i>	<i>Yes, because it was a main event in Northern Ireland's history. There is also a lot of interesting parts to it.</i>
11 B 4	<i>Not really, but it is brought up the odd time.</i>	<i>Yes, I think it helps us learn from our past, because so many people were killed on both sides.</i>
11 B 5	<i>Not really, as sometimes it is not relevant.</i>	<i>Yes, as the events that happened led us to where we are today.</i>
11 B 6	<i>No, we don't talk about it, because we never want to bring it up.</i>	<i>Yes and no, as it would help me understand my local history, but not my past.</i>
11 B 7	<i>Yes, but vaguely, 'cause we don't really want to think about it.</i>	<i>Yes, because the teachers have more of an idea, instead of just reading what is written down.</i>
11 B 8	<i>No, it really isn't a big topic to talk about now a day, compared to other more well-known topics, e.g. WW2, WW1, etc.</i>	<i>Yes, because it lets us know what our grandparents or parents when they were younger had to live with.</i>
11 B 9	<i>I don't.</i>	<i>Yes, as these are history teachers who have taught this lesson before and know how to teach the lesson correctly.</i>

11 B 10	<i>I have spoke about but not that much anymore.</i>	<i>Yes, it tells usually the big events that happened in the troubles.</i>
11 B 11	<i>No.</i>	<i>Studying it in history helps to learn about local history as it tells us a story where Ulster was not a state in the troubles.</i>
11 B 12	<i>No, I don't really speak about any History related to ? with my family. However, I do talk about other ? of History with my friends.</i>	<i>? the troubles would let further understand how the local area was shaped.</i>
11 B 13	<i>No, it was a dark period and we have moved passed it and it doesn't make for pleasant family conversation.</i>	<i>Yes, it break it down and instructs us and as ? part of the ? it makes sure we don't repeat the same mistakes.</i>
11 B 14	<i>Sometimes with my family.</i>	<i>Yes, as you will be able to know more about your past and be able to tell others about it.</i>
11 B 15	<i>Sometimes with my family.</i>	<i>Yes, as you would be learning about local History and your past.</i>
11 B 16	<i>I haven't recently, the last time I did was a few years ago.</i>	<i>Yes, because you are getting taught by your teacher, there you would listen more.</i>
11 B 17	<i>At times. My dad would talk about, when he was growing up the army was walking up the street with guns.</i>	<i>Studying the troubles in History would help me, because your learn about other countries' History, it would be a lot more interesting to learn about your own.</i>
11 B 18	<i>My parents' talk about it. They were young when it was happening, but they tell me what they remember.</i>	<i>Yes, we all know that this country has had a horrifying past, but most of us don't know the details when we should know.</i>
11 B 19	<i>Yes, sometimes. I ask because I want to find out more information.</i>	<i>Yes, because we are learning about what happened in our country.</i>
11 B 20	<i>No, because we haven't been taught it yet.</i>	<i>Yes, it sounds like it could be interesting.</i>

11 B 21	<i>No, because me and my friends don't know what it means, and my family just don't talk about it.</i>	<i>Yes, because then you would learn what it was like back in the day and you would understand more.</i>
---------	--	--

Alunos	Questão 5	Questão 6
	Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.	Would you like to know more about “The Troubles”? Yes/No Why?
11 B 1	<i>No, because you could possibly get more insight by asking people who lived through it.</i>	<i>Yes, the more we know about it and the more we understand, the more we can do to prevent it.</i>
11 B 2	<i>Yes, because you get a good understanding of what really happened.</i>	<i>Yes, I’m interested in learning about what happened then.</i>
11 B 3	<i>Maybe, but my mum and dad knew lots about it too.</i>	<i>Yes, because it is a main point in our history and can be still relevant today.</i>
11 B 4	<i>Yes, I think they are because it is the History of Northern Ireland.</i>	<i>Yes.</i>
11 B 5	<i>History is the best place to learn about the troubles.</i>	<i>Yes, because it is relevant to this country.</i>
11 B 6	<i>Yes, as you don’t want to be learning about the troubles in biology.</i>	<i>Yes, to know more about my country.</i>
11 B 7	<i>Yes, because the teachers will answer most of the questions you have.</i>	<i>Yes, I think it’s important to know your country’s History.</i>
11 B 8	<i>Yes, because it gives you the best facts from the time period and what happened during them.</i>	<i>Yes, it would be interesting to know about our family heritage, life style then and compare to our lifestyle now a day.</i>
11 B 9	<i>History classes can be the best place to learn, but you can also get good information from books.</i>	<i>Yes, as it part of Northern Irish history and I should know as much as I can about it.</i>
11 B10	<i>Yes, because it’s the only class you would learn about history.</i>	<i>Yes, want to know about what it.</i>
11 B 11	<i>Yes, as you will gain a lot more knowledge about it than a youtube video.</i>	<i>No, I felt as I have learnt enough about the troubles last year.</i>
11 B 12	<i>Yes and no. you could learn more in a museum about the troubles.</i>	<i>No, we already learnt about this topic and I believe it to be quite boring.</i>

		<i>There are many topics more interesting than the troubles.</i>
11 B 13	<i>Yes, the troubles should be taught from a neutral point in history.</i>	<i>Yes, because the past generally repeats itself if we don't pay careful attention to it.</i>
11 B 14	<i>Yes, as this is the environment and where you're meant to discuss history.</i>	<i>Yes, because it's very interesting.</i>
11 B 15	<i>Yes, because you'll learn more, as a History teacher will be teaching you.</i>	<i>Yes, because it's the History of the country I live in.</i>
11 B 16	<i>You are more likely to listen more in school about the troubles that at home.</i>	<i>Yes, it seems very interesting.</i>
11 B 17	<i>Yes, because the teach you the history about every other major thing in countries, why not your own.</i>	<i>Yes, because I would like to learn more about my own country's history.</i>
11 B 18	<i>Yes, Religion classes too, it's all about our country's past and religion also had a lot to do with it.</i>	<i>Yes, because it's our country's past, we should all know about what happened and why things are the way they are today.</i>
11 B 19	<i>Yes, History teachers would have a better understanding on the troubles.</i>	<i>Yes, because I think most young people would find it interesting.</i>
11 B 20	<i>Yes, because "The Troubles" are part of history & you learn about history in history classes.</i>	<i>Yes, sounds interesting and I enjoy learning about history.</i>
11 B 21	<i>Yes, because maybe the teacher was around during the troubles.</i>	<i>Yes, because I don't know what it means.</i>

Alunos	Questão 7	Questão 8
	When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.	Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.
11 B 1	<i>Year 10, because I don't think I could fully understand it in year 8 or 9, but it is important to learn about it as soon as possible.</i>	<i>The troubles, because it was the last bad thing that happened and something we need to prevent.</i>
11 B 2	<i>10, because it gives you a chance to properly understand it when you're younger.</i>	<i>The troubles because they affected a lot of people significantly. People were hurt and some even lost their lives.</i>
11 B 3	<i>Year 8 because I find it interesting and we should learn about it earlier.</i>	<i>I think either the Partition or the Troubles, because the Partition made the country I live in, but the troubles shaped Northern Ireland into what is today.</i>
11 B 4	<i>Year 10, because are history needs to be an example.</i>	<i>“The troubles” because of the death of so many people.</i>
11 B 5	<i>Year 11, as it is a serious topic.</i>	<i>The troubles as it is more recent, and it left a big impact.</i>
11 B 6	<i>Year 11, so the students can handle it more maturely.</i>	<i>The troubles as it was the thing that brought the good Friday agreement, so it brought peace.</i>
11 B 7	<i>Year 8, so you can tell people at an older age who don't understand.</i>	<i>The troubles, because there are a lot of little details.</i>
11 B 8	<i>Year 12, compared to other topics it wouldn't be as intriguing or interesting to younger students, compared to topics such as Battle of Hastings, World Wars, Henry VIII life.</i>	<i>The troubles because it is the negativity that happened within the country at a high scale compared to other topics.</i>
11 B 9	<i>Yr 12 or 11.</i>	-

11 B 10	<i>8 or 9 they should know about the troubles as soon as possible.</i>	<i>The troubles, as there was bombing every where and shooting everywhere, millions died.</i>
11 B 11	<i>Year 10 is a good year, as you are old enough to hear about the events that have happened.</i>	<i>In my opinion, the partition was the most important for Northern Irish History, as the partition allowed the 7 counties to part off Ireland and join the UK.</i>
11 B 12	<i>We already learnt about the troubles in year 10, I do not want to learn any more about the topic.</i>	<i>The troubles, many civilians lost their lives. Each group attacked each other constantly.</i>
11 B 13	<i>Year 8, as an ? as its ? & learn it as soon from a balanced perspective.</i>	<i>The famine was a random event and while the Easter Rising was ????????? the most.</i>
11 B 14	<i>10, then you would be able to learn when you're young and know all through your life.</i>	<i>The famine, as it can show what people have been through and what had happened and why.</i>
11 B 15	<i>Year 10, because you would have an understanding of it when you are young.</i>	<i>The troubles because it shows the History of Northern Ireland and what Northern Ireland has come through and why it's the way it is today.</i>
11 B 16	<i>Yes, because I think it would be fun to learn about it.</i>	-
11 B 17	<i>I would like to learn about the troubles in year 11, because it would make it more interesting to learn about your own country.</i>	-
11 B 18	<i>Year 10, because we would be old enough to understand fully what it used to be like.</i>	<i>The troubles since it has had the biggest effect on us now. There was a lot of violence and lots of people died. People we should have had the chance to know.</i>
11 B 19	<i>Year 11/12 because we would have a better understanding as we are older.</i>	<i>The troubles, because a lot of people died, this shows people are strong.</i>

11 B 20	<i>Year 11 or 12 because it sounds like it would fit in with the topics we are doing.</i>	<i>I only know what 2 of those are so I cannot make a decision.</i>
11 B 21	<i>Year 10, because you may not pick history for GCSE and this is a important topic.</i>	<i>I don't really know what only of these mean, because family has never talked about it.</i>

Alunos	Questão 9
	In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: the Famine or “The Troubles”? Justify.
11 B 1	<i>The Troubles, as because although the famine was devastating, we couldn't have prevented it, but The Troubles were a result of human behaviour and could've been prevented.</i>
11 B 2	<i>I think the troubles, because the effects were very significant, and you can still see some effects of it today. There is still some division between catholics & protestants.</i>
11 B 3	<i>The Famine killed many people, but they were Catholics so it's ok. I think the troubles were worse as it was a large part of our history.</i>
11 B 4	<i>“The troubles”, because people were afraid everywhere, checking for bombs under cars.</i>
11 B 5	<i>The troubles as people who grew up in the troubles still talk about it.</i>

11 B 6	<i>The troubles, as many people died and the families of victims of attacks are still troubled today.</i>
11 B 7	<i>For me, the troubles, because I know some of the people who were in Omagh when the bombing happened.</i>
11 B 8	<i>The famine, because unlike the troubles, people small or big died resulting in families being devastated and having to move from where they were born. Also, the famine had many more victims compared to the troubles.</i>
11 B 9	<i>The Troubles, as it was just full of fighting and in my experience, in other countries, when you mention you are from Northern Ireland, people feel bad for you and think it still happening.</i>
11 B 10	<i>The famine, because million more died, but in the troubles millions still died.</i>
11 B 11	<i>I think that the troubles was more sad and painful. As that it turn to nations against each other and caused people to murder and fight against each other.</i>
11 B 12	<i>The troubles. Each group wrongfully committed ? against each other. Innocent lives were lost due to this.</i>
11 B 13	<i>In terms of lives change the famine. In terms of how others preserve as it would have to be the famine.</i>

11 B 14	<i>The troubles as many more people died and there wasn't a good relationship between catholics and Protestants.</i>
11 B 15	<i>The troubles because many people were killed, and it was a very sad time.</i>
11 B 16	<i>I would say the troubles, because it probably did more damage.</i>
11 B 17	<i>I feel like the Troubles is more painful, because lots of people died and it still has made people prejudice and discriminate against other cultures.</i>
11 B 18	<i>The troubles, people willingly killed others for an unnecessary reason. All the attacks were made knowing innocent people would get killed or hurt and still did it. Too many people died for no reason.</i>
11 B 19	<i>The troubles, because people died, houses were destroyed.</i>
11 B 20	<i>I don't know very much about either of them, so I cannot make a decision.</i>
11 B 21	<i>I don't know what these mean or I can't remember what they mean, is I can't have a say in which is worse.</i>

Escola B

Ano 12

Turma 12 B

_Sem resposta

?Letra incompreensível

Alunos	Questão 1	Questão 2
	What do you know about “The Troubles”?	When was the first time you heard about “The Troubles”?
12 B 1	<i>It was a fight between Protestants and catholics.</i>	<i>When I was young.</i>
12 B 2	<i>I know that it was a “war” between nationalists (catholics) and unionists (Protestants), over the dividing of Ireland.</i>	<i>I don’t know, from my parents.</i>
12 B 3	<i>It was a disagreement between catholics and protestants. There were a lot of bombs, laws, security checks, a lot of people died, IRA and UVF.</i>	<i>When I was little.</i>
12 B 4	<i>The IRA/nationalists and unionists didn’t get along, there were fights + riots across NI and they wanted Ireland to be a whole where as NI should be protestant.</i>	<i>When I was young, about 7 or 8.</i>
12 B 5	<i>I don’t really know much about the troubles, but I know that it was between Unionists and Nationalists. It involved the IRA.</i>	<i>When I was younger, from my parents.</i>
12 B 6	<i>That the UVF fought the IRA over taking control of Northern Ireland + United Ireland. Both were terrorists’ groups that fought in the 1990’s to present day.</i>	<i>When I was 12 or 13 years old.</i>

12 B 7	<i>Between the Protestants and Catholics. Bombs + shootings.</i>	<i>Stories from parents.</i>
12 B 8	<i>Catholics and Protestants fought and hated each other, both sides blame the other. Innocents were killed.</i>	<i>Don't know, always heard about it.</i>
12 B 9	<i>Protestants against Catholics. Omagh bombs. IRA and republicans' terrorists' protestants and put the protestants out of Northern Ireland.</i>	<i>Don't know.</i>
12 B 10	<i>When the IRA/Republicans took it upon themselves to get rid of protestants by terrorising them, such as bombs and shootings, because they wanted to win the majority in Ireland and win a united Ireland.</i>	<i>Was brought up knowing about them by my father.</i>
12 B 11	<i>Between catholics and protestants Omagh bombs + Teebane Massacre UDA + IRA against each other Shootings</i>	<i>From parents.</i>
12 B 12	<i>It was Protestants and Catholics fighting.</i>	<i>When I was P6 or P7.</i>
12 B 13	<i>It was Protestants and Catholics fighting about certain issues.</i>	<i>When I came to Northern Ireland/around p6 or p7.</i>
12 B 14	<i>Conflict between the IRA (Catholics) and the Protestants.</i>	<i>In like, first year.</i>
12 B 15	<i>That the IRA and UDA were at war because the IRA wanted a united Ireland.</i>	<i>Through my family at a young age.</i>
12 B 16	<i>Don't know much, as I would like, although I would want to know more.</i>	<i>When I was around 12-13 years old.</i>
12 B 17	<i>The IRA attacked Police Stations and murdered hundreds, using bombs to</i>	<i>Primary School P5/P4.</i>

	<i>try to get a United Ireland. The British Army came over to help Northern Ireland.</i>	
12 B 18	<i>The troubles was between those who wanted a united Ireland and those that wanted to be in the UK. Military and terrorism was involved and it contributed to the tensions between catholics and protestants, that are still relevant today.</i>	<i>Primary 7, our teacher would talk about growing up during them.</i>

Alunos	Questão 3	Questão 4
	Do you speak about “The Troubles” with your friends and family? Justify.	Do you think studying “The Troubles”, in History classes, helps you to understand your local History, your past? Justify.
12 B 1	<i>No, I don't care about them.</i>	<i>Yes.</i>
12 B 2	<i>Yes, I ask my parents questions as it interests me and because my father lost his best friend to the IRA.</i>	<i>Yes, helps me understand why people don't like ?, although I know my protestant parents' views d experiences I still have.</i>
12 B 3	<i>I have talked about it with my parents.</i>	<i>Yes.</i>
12 B 4	<i>Yes, they tell me stories from the past.</i>	<i>Yes, gives me more knowledge on the topic.</i>
12 B 5	<i>Not often, but sometimes with my family.</i>	<i>Yes, as I know very little about the troubles and would like to learn more.</i>
12 B 6	<i>Family, an odd time, only because we lost a relative at that time.</i>	<i>We have not done it get to clarify this. But it probably will.</i>
12 B 7	<i>Sometimes parents say what they remember about the troubles.</i>	<i>Yes, I think it will be interesting to learn about it as I've always heard about the troubles but not really understood it.</i>
12 B 8	<i>Sometimes, some family members don't like catholics and make obvious, friend's uncle shot by IRA, mum lived near border and witness many attacks.</i>	<i>Yes and no. understand the politics of what happened but might never understand what it was really like for the people involved.</i>
12 B 9	<i>Yes, told about events and local bombings.</i>	<i>Yes.</i>
12 B 10	<i>Yes, because we know and are related to people who have been affected.</i>	<i>Haven't started yet.</i>
12 B 11	<i>Occasionally with my family, as my mum is from Belfast.</i>	<i>Yes, as we would know more about why there is conflict between the 2</i>

		<i>main religions in NI (Protestants and Catholics).</i>
12 B 12	<i>Yes, because my mum and dad were around in the later times of the troubles.</i>	<i>Yes, because it shows us what it was like around the times of the troubles.</i>
12 B 13	<i>Not very much, but sometimes/rarely.</i>	<i>Yes, I would like to know all about the troubles and how it started. I like learning about the past in N.I. because I find it interesting.</i>
12 B 14	<i>Sometimes with my mum, because she lived through it.</i>	<i>Yes, it makes you more aware of your families' past and some people are just curious.</i>
12 B 15	<i>No, I have friends and family from both protestants and catholics.</i>	<i>Yes, I do think so, because it is important to know the history of your own country.</i>
12 B 16	<i>More with my family, as my mum was involved in one of the bombs attempts.</i>	<i>Yes.</i>
12 B 17	<i>Yes, as my family was affected and so was my country.</i>	<i>Yes, it's good to know how the country came about and knowing the country's roots, is a good thing.</i>
12 B 18	<i>My parents would occasionally talk about it, but not very in-depth.</i>	<i>Yes, I think studying the troubles in class will help me understand it and see a view that I have not been told about before.</i>

Alunos	Questão 5	Questão 6
	Are the History classes the best place to learn about “The Troubles”? Justify.	Would you like to know more about “The Troubles”? Yes/No Why?
12 B 1	<i>Yes, as there is no bias.</i>	<i>No, I think it is uninteresting and boring.</i>
12 B 2	<i>Yes, as all the facts are here and it is not bias, but it may be better to talk to someone from both sides.</i>	<i>Yes, it interests me, it's my country's history and I want to learn about it in depth.</i>
12 B 3	<i>Yes, as you learn all points and sides non bias.</i>	<i>Yes.</i>
12 B 4	<i>No, my family gives me the proper side of the story.</i>	<i>Yes, to find out more.</i>
12 B 5	<i>Yes, as well will be given the unbiased opinion of the troubles.</i>	<i>Yes, I know very little about it and would like to understand more about my local history.</i>
12 B 6	<i>Possibly, not because you may need to hear someone in government control etc.</i>	<i>No, I am not particularly interested in the topic.</i>
12 B 7	<i>-</i>	<i>Yes, I think it's interesting and want to understand more about it.</i>
12 B 8	<i>No.</i>	<i>Yes, interesting.</i>
12 B 9	<i>School trip.</i>	<i>Yes, interesting.</i>
12 B 10	<i>N/A.</i>	<i>Yes, to know more about them and learn why they all come about.</i>
12 B 11	<i>Yes, time set apart every week to learn our history.</i>	<i>Yes, to see why NI is like now it is and why such devastating events e.g. Omagh Bomb occurred.</i>
12 B 12	<i>Yes, because it won't be biased.</i>	<i>Yes. Because it is interesting to learn about.</i>
12 B 13	<i>Yes, as we get to go through the Troubles thoroughly and understand it better.</i>	<i>Yes. Everyone knows a little bit more than I do about the troubles and I would like to know what they are talking about.</i>

12 B 14	<i>Yes, because the people around you have neutral thoughts on the situation.</i>	<i>Yes, I'm curious.</i>
12 B 15	<i>No, I don't think so, because it can be an unreliable source.</i>	<i>Yes. Because I find it interesting.</i>
12 B 16	<i>Would rather go and learn about it, rather than in a classroom.</i>	<i>Yes. Know more about our family history.</i>
12 B 17	<i>Yes, you learn what actually happened.</i>	<i>Yes, to know about how it started and how it ended.</i>
12 B 18	<i>History classes are the least likely to be biased over friends and family.</i>	<i>Yes, it's important to know history as not to respect it and to understand people's thoughts and opinions.</i>

Alunos	Questão 7	Questão 8
	When would you like to start learning about “The Troubles”? (Example Year 8, 9, 10, 11 or 12?). Justify.	Which period is more important for the Northern Irish History? The Famine, The Easter Rising, the Partition or “The Troubles”? Justify.
12 B 1	<i>I would rather not learn about it, as it is boring, and people talk about it all the time.</i>	<i>The Partition, as it was the cause of lots of problems.</i>
12 B 2	<i>Year 12 (now). We still have tensions today and the sooner I learn the reasons the sooner I will understand.</i>	<i>The Troubles, I feel that it is most important and biggest reason for tensions today.</i>
12 B 3	<i>11, and above as more mature.</i>	<i>All of them, as it is our history.</i>
12 B 4	<i>Now, year 12.</i>	<i>Partition.</i>
12 B 5	<i>I am starting to learn the troubles in year 12.</i>	<i>I feel that they are all important, but I think the Partition is very important.</i>
12 B 6	<i>Year 10, just before GCSE’s, so you don’t have to ? revise it.</i>	<i>The troubles, as it is the most recent.</i>
12 B 7	<i>Year 8, as it is more relevant to us living in Northern Ireland and help us understand our recent history.</i>	<i>I think the troubles is more relevant as it happened in Northern Ireland where we live.</i>
12 B 8	<i>10, old enough to care and take seriously, has to be everyone so can’t be gcse.</i>	<i>Easter Rising, people tried to take advantage of their own weakened country while at war.</i>
12 B 9	<i>Year 8.</i>	<i>Partition.</i>
12 B 10	<i>I think we should learn about in the whole way through because it’s our countries history.</i>	<i>Don’t know enough about others.</i>
12 B 11	<i>8, as not everyone keeps History on for GCSE.</i>	<i>Troubles – most relevant in society.</i>
12 B 12	<i>Year 10, because then you get an insight of what you will learn about later in GCSE history.</i>	<i>Troubles.</i>

12 B 13	<i>Year 10, because then I would know a bit more about it, once I had reached year 12 for my GCSE. Gives me an insight.</i>	-
12 B 14	<i>Slightly touched on it in year 10, but not in detail.</i>	<i>No idea.</i>
12 B 15	<i>Year 12.</i>	<i>The troubles, because it makes the country it is today.</i>
12 B 16	<i>Year 10.</i>	<i>Don't really know.</i>
12 B 17	<i>Year 11, as it seems like the right age to learn and take it seriously.</i>	<i>Troubles, as it affected our country and left families in a bad state.</i>
12 B 18	<i>I would of liked to started in year 10 or so, rather than 12.</i>	<i>The troubles are more important as they are the most recent events and they still carry weight today in Northern Ireland.</i>

Alunos	Questão 9
	In your opinion which past is more painful and sad to Northern Ireland: the Famine or “The Troubles”? Justify.
12 B 1	<i>The troubles, as it is more recent.</i>
12 B 2	<i>The troubles, people lost more, their homes and families.</i>
12 B 3	<i>Troubles, as it caused so much pain & suffering.</i>
12 B 4	<i>Troubles.</i>
12 B 5	<i>I feel the troubles are more painful as many people died.</i>
12 B 6	<i>The troubles, because it has effects so many current people and generations.</i>
12 B 7	<i>Troubles – more recent – still tension.</i>
12 B 8	<i>The troubles. Division and war.</i>
12 B 9	<i>The troubles.</i>
12 B 10	<i>Don't know enough of the others.</i>
12 B 11	<i>Troubles – more recent so there are still tensions in families.</i>
12 B 12	<i>The troubles, because it was more brutal than the famine.</i>
12 B 13	<i>-</i>
12 B 14	<i>Probably the Famine, because mass amount of people died.</i>
12 B 15	<i>The troubles, because so many people were so affected.</i>
12 B 16	<i>The troubles.</i>
12 B 17	<i>Troubles, as it showed what people could do if they wanted something and many people died.</i>

12 B 18	<i>On one hand, many people died during the famine, but the troubles divided a large group of people over something that could be avoided.</i>
---------	--

Anexo 10

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorização dos dados recolhidos docentes

Escola A – **A1, A2, A3, A4, A5, A6.**

Escola B – **B1, B2, B3.**

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 1: Do you agree with the current History curriculum for secondary schools?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim	A2, A5, B1.	A – 2 B – 1
Sim, o currículo atual é variado	A1, A4, B2.	A – 2 B – 1
Sim, o currículo é flexível e dá autonomia às escolas	A6, B3.	A – 1 B – 1
Não sei	A3	A – 1 B – 0

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 2: Do you agree with the Northern Irish topics that the students are learning in KS3 and KS4?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim, são interessantes	A1.	A – 1 B – 0
Sim	A5, B1.	A – 1 B – 1

As escolas têm de completar os mesmos tópicos, (História da Irlanda), no KS3	A1, A6, B2.	A – 2 B – 1
Sim, fornecem um estudo detalhado	A2.	A – 1 B – 0
Sim, acredito que o GCSE fornece uma visão dos dois lados (unionista e nacionalista)	A4.	A – 1 B – 0
Não sei	A3.	A – 1 B – 0
Sim, é importante desmitificar monohistórias	B3.	A – 0 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 3: Do you think the schools should have more autonomy to decide which History topics they must teach?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim, mas em casos específicos (por ex. estudantes com necessidades educativas especiais)	A1, A5, B1.	A – 2 B – 1
Não, as escolas já têm autonomia	A2, B3.	A – 1 B – 1
Não, porque os alunos têm de aprender as mesmas perspetivas	A4.	A – 1 B – 0
Não, existem tópicos que têm de ser obrigatórios	A6, B2.	A – 1 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 4: Or would you like to see a stricter History curriculum,	TOTAL
---	---	--------------

	with all the topics, goals and resources to be worked in class, like we see in some other European countries?	
Respostas		Respostas
Sim e não. É bom ter liberdade para trabalhar tópicos que os alunos gostam	A1, A5.	A – 2 B – 0
Não, tem de ser flexível	A2, B1, B2.	A – 1 B – 2
Sim, já que todos os alunos passavam a estudar os mesmos tópicos de forma equilibrada	A4, A6.	A – 2 B – 0
A Irlanda do Norte não pode ser tratada como outro território. O currículo tem de ser adaptado à sua realidade	B3.	A – 0 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 5: Do you believe the History subject should be compulsory for all Key Stages?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim	A2, A5, B1, B3.	A – 2 B – 2
Sim, principalmente no KS4	A1.	A – 1 B – 0
Não, tem de ser opcional	A3, A4, A6, B2.	A – 3 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 6: Would you include the events between 1969 and	TOTAL
---	---	--------------

	2007 in the History curriculum for KS3 and KS4?	
Respostas		Respostas
Incluiria os eventos entre 1969 e os anos 90, mas não os eventos entre os anos 90 e 2007	A1, B3.	A – 1 B – 1
Sim, porque estes eventos são importantes	A2, A4, A5, A6, B1, B2.	A – 4 B – 2

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 7: Do you believe the students must learn about their local History, even if is a “painful” History?	TOTAL
Respostas		Respostas
Se for local, em termos de local de residência não, uma vez que ainda é um tema muito sensível. Se for em termos de História da nação, aí sim	A1	A – 1 B – 0
Sim	A2, A3, A4, A5, A6, B2.	A – 5 B – 1
Sim, mas de forma sensível	B1, B3.	A – 0 B – 2

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 8: Do you believe the students must learn about “The Troubles” only in KS5, at year 13 and 14?	TOTAL
Respostas		Respostas
Não	A1.	A – 1 B – 0

Não. Devia ser trabalhado muito mais cedo	A2, A4, A5, A6.	A – 4 B – 0
Não, este é um tópico ensinado nas aulas de Religião, no ano 10	A3.	A – 1 B – 0
Não. O KS3 é a altura certa	B1.	A – 0 B – 1
Não, tem de ser no KS4	B2.	A – 0 B – 1
Não, tem de ser mais cedo (não especificado)	B3.	A – 0 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 9: Do you believe learning about “The Troubles” in school – History classes, help the students to understand their local History and their past?	TOTAL
Respostas		Respostas
Sim	A1, A2, A3, A4, A5, A6, B1, B2	A – 6 B – 2
Depende da forma como este processo é feito	B3	A – 0 B – 1

Categorias Análise de Conteúdo	Questão 10: Do you think learning about “The Troubles” helps to improve the relations between the communities in Northern Ireland?	TOTAL
Respostas		Respostas
É uma questão difícil, depende de muitos fatores	A1.	A – 1 B – 0

Sim, pois ajuda a acabar com a ignorância da população relativamente a este tópico	A2.	A – 1 B – 0
Sim. Nas aulas de Religião esta questão já é tratada	A3.	A – 1 B – 0
Sim, antes de avançarem com as suas vidas, a população precisa de compreender o que aconteceu	A4.	A – 1 B – 0
Sim e não, depende da forma como este processo é feito	A5, B2, B3.	A – 1 B – 2
Sim, mas é um processo difícil	A6	A – 1 B – 0
Sim, para acabar com os mitos	B1.	A – 0 B – 1

Anexo 11

Respostas dadas pelos Professores da *Escola A* e da *Escola B*

Escola A (A1, A2, A3, A4, A5 e A6)

Escola B (B1, B2 e B3)

Professores	Questões 1	Questão 2
	Do you agree with the current History curriculum for secondary schools?	Do you agree with the Northern Irish topics that the students are learning in KS3 and KS4?
A1	<i>I think the present NI curriculum from Year 8-14 is perfectly fine as it includes a variety of British, Irish and European History with the possibility of also choosing American History and making your own School Designed Units. However, the school year is so short now compared to years ago when I started teaching, the result being that you cannot go into the topics in depth and if you find that the pupils like a topic and you want to spend more time on it, you will never get the course finished.</i>	<i>Yes, they are interesting, and the pupils find them engaging particularly at GCSE. But again, the divisions in this country become apparent even at this stage as the Catholic schools choose to complete the section on NI 1965-98 whilst the Protestant schools tend to choose the section on NI and its neighbours. At KS5 A Level all schools complete more or less the same topics. At KS3 I feel it is important that all schools complete the same Irish topics and that this is taught as it should by History teachers in a balanced objective way.</i>
A2	<i>Yes.</i>	<i>Yes, the Northern Ireland topics provide good scope and depth.</i>
A3	<i>Don't know it as I don't teach History.</i>	<i>Don't know the topics so can't comment.</i>
A4	<i>I am unaware of the content of the History curriculum specifically in junior school, but I do know there is a wide range of topics covered for GCSE. From speaking to the History teachers, the GCSE syllabus is wide and varied and</i>	<i>I can only speak in a very limited way about KS4 as I know there is an Irish section in the GCSE syllabus – as for specific content I don't know what it is, but I</i>

	<i>contains a lot of detail to cover over 2 years, in comparison to other subjects examined at GCSE. This does put pressure on teachers to deliver the whole course while completing coursework to a high standard.</i>	<i>would think the history from both the nationalist and unionist perspectives is studied.</i>
A5	<i>Yes.</i>	<i>Yes.</i>
A6	<i>I am a PE teacher, so I am vaguely familiar with the History curriculum. I think it is a good idea that all our pupils learn about our history, however, my understanding is that teachers and schools can select the modules they teach.</i>	<i>From my limited knowledge, I think it is an excellent idea that ALL our students learn about our past so they can build a new future. As with everything, perspective comes in to play so pupils are perhaps learning vastly different versions of the same history. I did History until KS3, picked it for GCSE but then dropped it as we had to study Russian and German history. While interesting, I wanted to learn about my country and the challenges it faced.</i>
B1	<i>Yes.</i>	<i>Yes.</i>
B2	<i>Yes I think the curriculum provides students with a good over-view of a long period of History, beginning in the 11th Century and providing students with an insight into modern events. It also provides student with an understanding of both world and local history.</i>	<i>Yes, I think it is important that students have an understanding of their own history and how it links to events elsewhere e.g. Norman conquest, Plantation, Williamite wars.</i>
B3	<i>The curriculum was updated in 2007 and was much more flexible for teachers / schools as well, enabling them to tailor their curriculum towards students' interests and boost interest in the subject for GCSE and A Level. It is critical for students to learn about the partition of Ire-</i>	<i>As much of the history they learn in KS3 is from before Partition, it's mostly Irish history. I'm currently in my 5th school, as I don't have a permanent position at the moment, due to the environment for recently qualified teachers. The topics taught in this and most schools are the</i>

	<p><i>land if they are to have any kind of understanding of the society we live in today, particularly the long term consequences, the Troubles, the legacy of which we have yet to deal with.</i></p>	<p><i>same: Normans in Ireland, Ulster Plantation, Partition. I think that the Famine should be taught more widely; yes, it's taught in primary schools, but often by people who are not specialists and don't necessarily 'get' the critical analysis that this topic needs. There are accusations of genocide against the Irish people which is not true: genocide is the intentional destruction of the group in whole or in part, which the Famine wasn't as the blight was the cause of the famine. However, the British do have a case to answer due to the laissez faire policy and the export of crops for sale; but government then is not the same as government now and it is a good opportunity for students to learn to place themselves at the time of an event and judge actions by the standards held then. For Irish and Northern Irish History, students need to understand the complexities of relationships between Britain and Ireland, the difficulties that British policies placed on ordinary Irish people, and how that has affected the nationalist psyche in particular; the Protestant ascendancy and its breakdown since the 1990s, and the impact that this has had on the unionist psyche; and the importance of critical analysis of all of this to ensure a fair and balanced view of Irish and Northern Irish history.</i></p>
--	--	---

	Questão 3	Questão 4
	Do you think the schools should have more autonomy to decide which History topics they must teach?	Or would you like to see a stricter History curriculum, with all the topics, goals and resources to be worked in class, like we see in some other European countries?
A1	<i>This would be fine in regard to SEN pupils and those who would not be going to sit GCSE and GCE as you could tailor the curriculum to their needs better by choosing topics that they would enjoy.</i>	<i>This is a difficult question as I have examined the curriculum for example in Portugal and I like the fact that you know what you are doing each lesson, that everyone is doing the same lesson and that the resources are all there, however I am not sure how representative I am of a typical History teacher, but I also like the freedom to go off on a tangent about something the pupils find interesting and to look at a person, event etc in more depth with the result that I would definitely be away behind all the other schools. This would also only work if all schools had the same type of timetabling and holidays which is not necessarily the case in NI. We have a fortnightly timetable and if the pupils miss your class because of a talk or event you might have no contact with them for 2 weeks or more.</i>
A2	<i>I think schools already have autonomy to do this. The focus is as much on skills as it is on the Historical content.</i>	<i>No, I would not like to see a strict curriculum. I agree that it must be flexible</i>
A3	<i>N/A.</i>	<i>N/A.</i>
A4	<i>I disagree as I feel that depending on the type of school – Catholic or Protestant school, what the children will learn will</i>	<i>If it was a more strict curriculum then all students will receive the same teaching</i>

	<i>tend to come from one perspective and for the history of NI, I feel pupils should hear from both perspectives.</i>	<i>and the same topics will be covered with hopefully a non-biased slant.</i>
A5	<i>Yes, to a certain extent it should be able to be tailored to meet the needs of the students.</i>	<i>This might be a good idea but again it could lead to problems and teachers feeling they have no control over their subject as there is no choice..</i>
A6	<i>No, I think all schools should have to teach these contentious issues like Civil Rights movement, the Somme, 1916 etc. It is only when we face these issues and generate discussion and debate that we can have a greater understanding and mature view of the events of the past.</i>	<i>I would like to see a greater onus on teachers to deliver a stricter curriculum so that all pupils across all schools and sectors are getting the same chance to deepen their understanding of our past. It is only by facing our issues that true respect for diversity will emerge.</i>
B1	<i>Some autonomy, however, it is important that a balanced approach is taken.</i>	<i>No, as the teacher will have specific specialisms too eg Chinese history, eastern European History etc and it important that in an academic environment that children have accessibility to the richness and diversity of history throughout the world</i>
B2	<i>No – I think that all schools should cover the same areas. Of course, where emphasis is placed can be decided by schools, but a broad understanding of many topics is important, and this may be lost if schools could decide everything.</i>	<i>No – I don't think that would work either. I think it is helpful to use local resources to teach local topics and this may be lost if it was decided at a national level.</i>
B3	<i>Since 2007 there has been autonomy, with the only topic that is mandatory at Key Stage 3 being the Partition of Ireland, the short- and long-term consequences. This is my 5th school and I have taught a range of topics from slavery and US civil rights, to the Romans, to the Famine as well as Women in the 19th century. The pre-2007 topics tend to remain</i>	<i>Northern Ireland cannot and should not be treated like other European countries due to our recent history of conflict, and the fact that we are living in the legacy of that. The students that we teach have no biographical memory of the conflict, but their parents do and are potentially victims and survivors of the conflict, and</i>

	<p>however, as schools already had the resources in place for them, and due to budget constraints, particularly in the last few years, schools are reluctant to buy new materials.</p>	<p>teachers need to be sensitive to this. Students are exposed to their group's collective memory through their home, community and some activities that they participate in, e.g. bands or GAA. The History curriculum we have here is focused on skill, and it's important that students are taught how to critically evaluate sources, so that when it comes to election time, they can evaluate the messages of the parties; they can see through statements and understand when bigotry stands in the way of progress, either on social issues or legacy issues. It is vital that a History curriculum that is fit for purpose here is maintained and closely monitored to ensure that it remains effective for the needs of this society.</p>

	Questão 5	Questão 6
	Do you believe the History subject should be compulsory for all Key Stages?	Would you include the events between 1969 and 2007 in the History curriculum for KS3 and KS4?
A1	<i>Yes! Especially at KS4. I am of the belief that all students in Year 11 and 12 should know the History of NI between 1920 and 1992 so that the problems in the past can never be revisited here again.</i>	<i>1969- 1992 definitely, 1992-2007 no, as there have been too many stops and starts since The Good Friday Agreement, too many initiatives and different politicians it would be too difficult to learn never mind remember and at present with the current situation here far too negative. Teaching 1992-2007 would be too depressing for both teachers and pupils.</i>
A2	<i>I would agree that History should be compulsory.</i>	<i>Yes, I feel that these events are very important. It is already an option on the GCSE curriculum. However, I think they should be compulsory for all pupils.</i>
A3	<i>No, I think it should be up to each individual and their interests and likes.</i>	-
A4	<i>No, I believe in KS3 that it should be compulsory but for KS4&5, I believe students should have a choice whether they want to study it or not.</i>	<i>I believe it is a very important period of NI history and should be included in the curriculum of both key stages. All children should experience this as part of school life.</i>
A5	<i>It might be useful to do a little in each Key stage after KS3.</i>	<i>Yes.</i>
A6	<i>No, I believe it should remain compulsory for KS3 but optional for KS4.</i>	<i>Absolutely. I think this is essential. The events in the lead up the Civil Rights movement, the troubles, the Good Friday Agreement are vital parts of our past. It has shaped who we are. Every pupil should have an understanding of the journey we have been on and remain on.</i>

B1	<i>Absolutely, it is the subject from which all subjects develop. Essential, children must have an understanding of their community locally, nationally and internationally. They have an understanding of their place in the world and an appreciation of its development and learn from the past.</i>	<i>Absolutely. Not to do so means that children may not have a balanced perspective of the issues in the recent past.</i>
B2	<i>No – I think that students should be able to choose after KS3 whether History is a subject they want to study.</i>	<i>Yes.</i>
B3	<i>Of course, I do, but it's not feasible and never likely to happen. Practically, it's important to ensure that History at Key Stage 3 is as enticing as possible so that students want to choose it for GCSE. Kids need to enjoy the subject, and we are performing as much as we are teaching. They appreciate the performance and I have seen an increased effort from students through this strategy. Also, for those who don't want to do History (not everyone likes it, although I can't imagine why not!) it's critical to teach them the important parts of History that they will miss out on in GCSE, for example Northern Ireland and the Troubles and the treatment of Jews in Germany leading to the Holocaust. This will give them the skill and hopefully the empathy that they will need to deal with people who may be outside their 'universe of obligation' (Helen Fein) with dignity, courtesy and respect.</i>	<i>If the school chooses the Northern Ireland option at GCSE, this will happen anyway (for the most part) as the course is from 1965 to 1998. There's little after 1998 that will be truly beneficial for students, which is probably why it was left at the Good Friday Agreement and the Omagh Bomb. The History curriculum at Key Stage 3 requires the long term consequences of partition, the Troubles, to be taught at some capacity, but it depends on the teacher and how they decide to teach it. For example, I look at statistics from the Cain website (cain.ulst.ac.uk) with students to show them that there was more than one group responsible for deaths. This follows the War of Independence (WoP) and Civil War teaching of Partition, during which I point out that 14 RIC members were killed in the first year of the WoP, and highlight the ripples of emotion that causes in people, from their closest family and friends, to the wider community. Unfortunately at the</i>

		<p><i>time I was teaching WoP, there was a suicide in a local school, they had heard of it, and I asked them to imagine how many people were feeling the loss of the young man. Real examples bring it home to them. I then show them the large numbers, and highlight that behind each of these numbers is a family, regardless how they died, even if they were perpetrating acts of violence themselves, someone has become a victim because of their death.</i></p>
--	--	---

	Questão 7	Questão 8
	Do you believe the students must learn about their local History, even if is a “painful” History?	Do you believe the students must learn about “The Troubles” only in KS5, at year 13 and 14?
A1	<p><i>It depends on your definition of ‘local’? if you mean local as in their immediate area I think for many people that would need another generation as some events would be too painful for some pupils. If you are talking about local as in the general events up to 1992 as is taught now that would be fine.</i></p> <p><i>In the XXXXXXXX area a lot of people lost their lives on both sides and it is still too soon to discuss these.</i></p>	<p><i>No. They are doing this at KS4 and this should probably be the cut-off point. Earlier might be too soon.</i></p>
A2	<p><i>Local History is very important. It does not have to be painful and can be just as enjoyable as wider History.</i></p>	<p><i>No, they already learn about it in Year 11. I feel that it could be taught to younger groups as well.</i></p>
A3	<p><i>Yes, it is part of our past and our Heritage.</i></p>	<p><i>No, we allude to and mention ‘the Troubles’ in RE from Year 10 when we teach the topic – Prejudice, Discrimination and Sectarianism.</i></p>
A4	<p><i>Yes, I believe this should be the case. There is pain on both ‘sides’ and in order for healing to take place in the future empathy needs to be realised and this can only happen if local history is studied.</i></p>	<p><i>No, I disagree – I believe this is an important part of our history and should be included from Year 8.</i></p>
A5	<p><i>Yes.</i></p>	<p><i>No, I think they should know about it much earlier even in primary school.</i></p>

A6	<i>Yes. When I was at school, doing History, I didn't get the opportunity to learn of the British impact on the Famine. My niece's being educated in the USA learnt more about the Famine, Peel's Brimstone etc. In my opinion, as a Shared Education Coordinator, we have been too 'PC'. For fear of offending people, we 'water down' ourselves, our beliefs and values and events, i.e. don't wear sports jerseys to events... How can we ever embrace diversity if we are not allowed to be true to ourselves?</i>	<i>No. I think this should be a core part of the curriculum in KS2 and 3. It defines us. Our History is the reason we are where we are today.</i>
B1	<i>Yes, but in a sensitive way.</i>	<i>I think it is important that children learn about 'the troubles' in Key stage 3 to appreciate the current situation within the province and their responsibility in contributing to a society that has respect and understanding. It is essential that children understand that violence is never ever an appropriate course of action.</i>
B2	<i>Yes. It is extremely important to learn lessons of the past, painful or not. Without learning about 'painful' History in an educational setting, certain events, people and organisations could be romanticised and glorified elsewhere and ultimately be repeated.</i>	<i>No – The Troubles should be studied (and is studied) at GCSE.</i>
B3	<i>It depends what you mean by painful. We have a pastoral responsibility as teachers to ensure the safety and comfort of students, so if someone was going to be re-traumatised by something in class a) I would want to know so that I could avoid triggers and b) I would find another way</i>	<i>Absolutely not. It is vital that students understand at a much earlier age and this is the main reason why I got into teaching (albeit quite late), to act as a conduit for reconciliation through teaching History as a peace educator. Many reconciliation models require dealing with the past and as the politicians are unable, unwilling</i>

	<p><i>to deal with the issue. However, if something was merely uncomfortable, yes, that must continue. Sometimes we need to be pushed out of comfort to learn the truth, and the truth may open their minds to the past as it was for others, creating empathy for the suffering of others, as suggested by Gavriel Salomon.</i></p>	<p><i>and too immature to deal with the past in a meaningful way that helps victims and survivors, it's up to History teachers to work with students with the limited time and resources they have to try to educate them enough to take on this mammoth task.</i></p>
--	--	--

	Questão 9	Questão 10
	Do you believe learning about “The Troubles” in school – History classes, help the students to understand their local History and their past?	Do you think learning about “The Troubles” helps to improve the relations between the communities in Northern Ireland?
A1	<i>Yes, definitely.</i>	<p><i>This is a very difficult question. As already mentioned both sides tend to complete different sections at KS4. Why, I am not sure. It may be the case that Protestant schools feel that their pupils might feel the section 1965-98 as biased when it is just covering the historical facts.</i></p> <p><i>In theory if both sides were taught the same topics you would imagine they should both come to the same conclusions, but unfortunately in NI no matter how objective the materials are and how objective the teacher, both sides would still take their version of events from the materials and rather than improve relations teaching ‘the troubles’ might instead exacerbate relations and only reinforce already existing viewpoints.</i></p> <p><i>One might feel that in regard to teaching ‘the troubles’ it would be better not to teach it as ‘ignorance is bliss’ but if we shy away from it, the only version pupils might have are the stereotypical bigoted views that have been ingrained here for generations.</i></p>

		<p><i>For some pupils no amount of balanced teaching will ever change this. However, history teachers should not shy away from teaching painful topics or the proper facts, because you would like to think even if the pupils are not mature enough at this stage to see that there are two sides to the historical argument, that maybe in the future they will.</i></p> <p><i>We can only live in hope!</i></p>
A2	<i>Yes, the Troubles is an essential part of our local History and past.</i>	<i>It helps to improve ignorance. Yes, it is a valuable tool in helping improve relations.</i>
A3	<i>Yes, and it is also taught in my subject RE.</i>	<i>Certainly, within RE it does as we look at both sides, realise everyone went through it and suffered and we also look at Reconciliation through the study of Organisations such as Corrymeela and Cornerstone. We also focus on similarities between Protestants and Catholics more so than differences.</i>
A4	<i>Yes, I do. This period of time is important to learn about and try to understand different perspectives.</i>	<i>Yes. Before people in NI can 'move on' from the troubles they need to understand what happened. Our young people are the future of this country and if our Local Government is to move in a positive direction over the coming months and years and represent all sides of our community, then our young people need to understand the different traditions in NI and come to a mutual understanding of each point of view.</i>
A5	<i>Yes.</i>	<i>Yes and no. It depends on which sources you use, as often things can be biased in one direction, but I think if they are shown a balanced selection of material to</i>

		<i>help them gain a better understanding of each both sides of the community.</i>
A6	<i>Yes, I do, however, I recognise that everyone will have the right / ability to give 'their' version of events. I think as long as students had to always look at all sides of the arguments, they would have a much deeper understanding of the past, more empathy with others and perhaps build skills to help them create a better future.</i>	<i>I believe it would help however it is unchartered waters here. It hasn't been done before but there are examples across the world where this has happened, I assume. My belief is that it would help improve relations in the long term. It might initially be difficult, but the risk-reward would be worth it. Pupils learning about all sides might be difficult at first, not for the pupils, but from the extended family at home. However, change has to come from somewhere. It would ultimately help everyone understand the words, actions, events of our past and the impact of these. If we don't face these issues, then the mistakes of the past may be repeated.</i>
B1	<i>Yes, but it is always in the way it is presented. There appears to be a rewriting of history in some areas and sanitising or diluting or excusing what has happened is never acceptable. Facts need to be presented and clear honest interpretation from both sides presented with integrity – this is an area where there may be an issue.</i>	<i>Yes, as some people within either community will have deep seated prejudice which is reflection of misinformation, myth, convenience, folk lore or a determined effort to ensure a particular position is protected.</i>
B2	<i>Yes.</i>	<i>I think it could, if taught appropriately.</i>
B3	<i>It depends on how it's done. If you get a teacher who is not emotionally detached, they, with a hidden curriculum, may make the situation worse by reinforcing prejudiced ideas and negative emotions towards the 'other'. However a teacher who has an awareness of the importance</i>	<i>If it is done with peace education in mind, where no one is blamed, where it is detached and accepted that there are multiple narratives and a continuum of political opinion, then yes, absolutely it can help. If it is done with resentment and lack of understanding (and unwillingness</i>

	<p><i>of History in any society, but particularly in Northern Ireland, won't try to force a student change their minds completely, but opening them to the human experience (not orange or green), and how ordinary people coped during the Troubles, what daily life was like for them, then there is a chance of challenging pre-existing ideas. Frequently when I teach this area of the Troubles, I discuss my own flashbulb memory of the night the IRA ceasefire broke down – the shock, the disappointment, the fear of reprisal attacks by Loyalist paramilitaries. Paul Connolly conducted a study of young children in the early 2000s, examining sectarian attitudes in 2-3 year olds and found that a number of children did exhibit sectarianism at that stage. Those young people are doing GCSE and A Level today, and they have brought their opinions with them throughout their school journey. Barton & McCully have also stated that students bring attitudes from either home or the community in with them, and Madeline Leonard's work on life in North Belfast and the sectarian environment they navigate on a daily basis. This body of work shows that the violence has, for the most part, ended, but that the sectarianism and division that created fear and suspicion still remains.</i></p>	<p><i>to learn) of the suffering of the 'other', with pride in one's own social identity and a refusal to ensure that all perpetrators are made accountable in the work, then it will not – that approach will only serve to reinforce division and continue the separation for a further generation. Having only completed my PGCE in 2015, I know that the approach toward training History teachers in Northern Ireland (the only place to do this in NI is in Ulster University in Coleraine) did not include any understanding of peace education. The culture of politeness remains in a profession that can't afford to be polite! The only reason I have any understanding or knowledge of it is because it was the focus of my PhD.</i></p>
--	---	--

